



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS**

**LUCAS MACIEL DE ALBUQUERQUE**

**O PAPEL DO PROFESSOR DE INGLÊS NA PROMOÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DO ALUNO DO ENSINO MÉDIO**

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

Março - 2020

**LUCAS MACIEL DE ALBUQUERQUE**

**O PAPEL DO PROFESSOR DE INGLÊS NA PROMOÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DO ALUNO DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

A autorização para realização deste trabalho de pesquisa foi concedida pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UESB) sob CAAE nº 97194818.9.0000.0055.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Giêdra Ferreira da Cruz

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

Março – 2020

A311p Albuquerque, Lucas Maciel de.

O papel do professor de Inglês na promoção de estratégias de aprendizagem para o desenvolvimento da autonomia do aluno do ensino médio. / Lucas Maciel de Albuquerque, 2020.

147f.

Orientador (a): Dr<sup>a</sup>. Giêdra Ferreira da Cruz.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: cultura, educação e linguagens – PPGCEL, Vitória da Conquista, 2020.

Inclui referências: f. 108 – 112.

1. Autonomia do aprendiz - Desenvolvimento. 2. Estratégias de aprendizagem. 3. Gestos didáticos. I. Cruz, Giêdra Ferreira da. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós -Graduação em Letras: cultura, educação e linguagens- PPGCEL. III. T.

CDD: 370.1523

**LUCAS MACIEL DE ALBUQUERQUE**

**O PAPEL DO PROFESSOR DE INGLÊS NA PROMOÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DO ALUNO DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Professora Dra. Giêdra Ferreira da Cruz  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
(Orientadora - UESB - PPGCEL)

---

Professor Dr. Diógenes Cândido de Lima  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
(Membro Titular Interno - UESB - PPGCEL)

---

Professora Dra. Denise Aparecida Brito Barreto  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
(Membro Titular Externo - UESB - PPGED)

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

Março - 2020

Dedico este trabalho à memória dos meus avós, José Fernandes de Albuquerque e Maria Mavial Fernandes de Albuquerque, exemplos de amor, força e vivacidade. Vocês sempre estarão comigo, onde quer que eu esteja.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus pais, José Jackson Fernandes de Albuquerque e Célia Maciel Albuquerque, que não mediram esforços para me oferecer as condições para que eu me desenvolvesse em todas as áreas da minha vida. Agradeço também às minhas irmãs, Lorena e Ana Luiza, pelo apoio durante toda a minha trajetória.

Agradeço à minha orientadora, Giêdra Ferreira da Cruz, com quem aprendi muito nos últimos dois anos. Seu compromisso com o trabalho e seu respeito à minha autonomia enquanto mestrando foram essenciais para a construção desta pesquisa.

Agradeço, também, às professoras Sueid Fauaze Moreira e Joceli Rocha Lima, por terem acreditado no meu potencial e me incentivado a continuar minha trajetória acadêmica.

Agradeço aos amigos de longa data, Luciano, Renato, Karoline, Saulo, Igor, Ravane, Romana, Meras e Amanda, pela companhia que me fortaleceu e me permitiu superar os obstáculos que encontrei ao longo dos últimos anos.

Agradeço também aos amigos de graduação e pós-graduação, Patrick, Danilo, Patrícia, Taylane, Fernanda, Aparecida e Edilson, que me apoiaram das mais diversas formas durante o meu período como aluno da UESB.

A todos vocês, o meu muito obrigado.

## RESUMO

O objetivo deste trabalho foi investigar a influência das ações do professor de inglês na promoção de estratégias de aprendizagem para o desenvolvimento da autonomia do aluno da rede pública de ensino. Para cumprir esse objetivo, mobilizamos pesquisas sobre autonomia – segundo Holec (1981), Dickinson (1994) e Littlewood (1996), entre outros – estratégias de aprendizagem – de acordo com Oxford (1990), O’Malley e Chamot (1990) e Brown (2007) - e sobre gestos didáticos – Aeby-Daghé e Dolz (2008), Barros (2012; 2013) e Striquer (2014). Ancoramo-nos, também, em trabalhos da Linguística Aplicada (LA), tais como os de Cruz (2005; 2015a; 2015b; 2016), Lima (2010), e Rajagopalan (2010). Esta pesquisa é de natureza qualitativa e de cunho etnográfico, realizada com uma professora de inglês e com 12 dos seus alunos de uma turma de 3º Ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública de ensino de Vitória da Conquista – BA. A metodologia que possibilitou a realização deste trabalho envolveu quatro instrumentos de geração de dados. A entrevista com a docente da turma ofereceu uma perspectiva dos seus posicionamentos sobre seu papel na promoção da autonomia dos seus alunos. A observação de aulas, realizada durante uma unidade letiva, nos permitiu testemunhar as interações entre professora e alunos no que diz respeito ao uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos, com foco nos gestos didáticos da professora que se relacionavam à promoção da autonomia dos discentes. A escrita de narrativas de aprendizagem pelos aprendizes possibilitou verificar as formas com que eles lidam com a aprendizagem de inglês, além de evidenciar quais os papéis que eles atribuem a si mesmos e à professora no processo de ensino-aprendizagem. Por último, as notas de campo ofereceram uma contextualização das condições nas quais os dados gerados neste trabalho foram produzidos. Os dados gerados foram triangulados com vistas a construir um entendimento sobre como a autonomia dos estudantes se manifesta em suas práticas de estudo, além de compreender qual o papel da professora de inglês no processo de desenvolvimento da autonomia desses aprendizes. Os resultados indicaram que um terço dos alunos que participaram da pesquisa assumem um papel de dependência em relação ao professor no processo de ensino-aprendizagem, e que a maioria dos estudantes que participaram da pesquisa não mencionam as estratégias de aprendizagem como sendo uma importante parte das suas práticas de estudo. A realização deste trabalho ressaltou a relevância de práticas docentes direcionadas ao desenvolvimento da autonomia dos aprendizes, com destaque para a familiarização dos estudantes com uma variedade de diferentes estratégias de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Autonomia do aprendiz. Estratégias de aprendizagem. Gestos didáticos.

## ABSTRACT

The goal of this study was to investigate the influence of the English language teacher's actions in the promotion of learning strategies for the development of learner autonomy in a public school. In order to attain that goal, we drew on research about autonomy – according to Holec (1981), Dickinson (1994) and Littlewood (1996), among others – learning strategies – according to Oxford (1990), O'Malley and Chamot (1990) and Brown (2007) - and about didactic gestures – Aeby-Daghé and Dolz (2008), Barros (2012; 2013) and Striquer (2014). We also leaned on works from the field of Applied Linguistics (LA), such as the ones from Cruz (2005; 2015a; 2015b; 2016), Lima (2010), and Rajagopalan (2010). This is a qualitative study of ethnographic nature, having been conducted with an English language teacher and 12 of her students in a high school class from a public school in Vitória da Conquista, Bahia. The methodology that made this study possible involved four instruments for data generation. The interview with the teacher offered a perspective of her stances on her role in the promotion of her students' autonomy. The observation of classes, carried out during a teaching unit, allowed us to witness the interactions between teacher and students regarding the use of learning strategies by the students, while focusing on the teacher's didactic gestures that were related to the promotion of learners' autonomy. The writing of learning narratives by the learners made it possible to verify the ways in which they dealt with English learning, and to demonstrate which roles they attribute to themselves and to the teacher in the learning process. Lastly, the field notes offered a contextualization of the conditions in which the data generated for this study were produced. The generated data was triangulated in order to build an understanding about how students' autonomy manifests itself in their study practices, and to comprehend the role of the English language teacher in the process of developing these learners' autonomy. The results pointed to the fact that one third of the students in the class take on a teacher-dependent role in the learning process, and most of the students that took part in the study do not mention learning strategies as being an important part of their study practices. This study has highlighted the importance of teaching practices directed towards the development of learners' autonomy, especially in relation to familiarizing students with a wide variety of different learning strategies.

**Keywords:** Learner Autonomy. Learning Strategies. Didactic Gestures.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>OBJETIVOS.....</b>	<b>11</b>
<b>Objetivo Geral.....</b>	<b>11</b>
<b>Objetivos específicos .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1 – A AUTONOMIA E SUAS RELAÇÕES COM O ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.....</b>	<b>17</b>
1.1 Conceituações de autonomia .....	17
1.2 Papel do professor em uma aprendizagem autônoma .....	24
<b>CAPÍTULO 2 – ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.....</b>	<b>31</b>
2.1 O que são estratégias de aprendizagem? .....	31
2.2 Classificando estratégias de aprendizagem .....	35
2.3 A relação entre promoção da autonomia e estratégias de aprendizagem .....	41
<b>CAPÍTULO 3 – O TRABALHO DO PROFESSOR .....</b>	<b>43</b>
3.1 O professor na ótica do Interacionismo Sociodiscursivo .....	43
3.2 A transposição didática .....	46
3.3 Gestos didáticos e o agir docente .....	47
<b>CAPÍTULO 4 – PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>52</b>
4.1 Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico .....	52
4.2 Sujeitos e local de pesquisa.....	53
4.3 Período de geração de dados .....	55
4.4 Instrumentos de geração de dados.....	55
4.4.1 Entrevista.....	56
4.4.2 Observação.....	56
4.4.3 Narrativas de aprendizagem .....	57
4.4.4 Notas de campo .....	59
4.5 Critérios para interpretação dos dados gerados .....	59
4.6 Triangulação.....	61
<b>CAPÍTULO 5 – A PESQUISA: INVESTIGANDO INFLUÊNCIAS DAS AÇÕES DA PROFESSORA SOBRE O APRENDIZADO DOS ALUNOS.....</b>	<b>63</b>
5.1 Entrevista: posicionamentos da professora .....	63
5.1.1 Autonomia dos aprendizes .....	63
5.1.2 Uso de estratégias de aprendizagem.....	66
5.1.3 Papel que a docente acredita ter no desenvolvimento da autonomia dos alunos .....	69
5.2 Observações de aula: a interação professora-alunos em pauta.....	73
5.3 Narrativas de aprendizagem: a perspectiva dos alunos .....	80
5.3.1 Como os estudantes declaram aprender a língua inglesa .....	80

5.3.2 Papéis atribuídos pelos aprendizes a si mesmos e à professora .....	85
5.4 Triangulação dos dados gerados .....	90
5.4.1 A promoção da autonomia pela atuação do professor: contrastando teoria e prática.....	90
5.4.1.1 Emprego de estratégias de aprendizagem .....	91
5.4.1.2 Responsabilidade do aluno pela própria aprendizagem .....	93
5.4.2 O trabalho com música no ensino-aprendizagem de língua inglesa.....	95
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE A – Temo de autorização de uso de imagem e depoimentos .....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido .....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE C – Termo de assentimento.....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICE D – Termo de autorização dos responsáveis pelos menores envolvidos na pesquisa .....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE E – Roteiro para entrevista com professor .....</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICE F – Notas de campo produzidas durante geração de dados .....</b>	<b>122</b>
<b>APÊNDICE G – Roteiro para produção de narrativas de aprendizagem .....</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICE H – Convenções para transcrição da entrevista.....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE I – Transcrição da entrevista com a professora .....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE J – Narrativas de aprendizagem produzidas pelos alunos .....</b>	<b>142</b>

## INTRODUÇÃO

O ensino de inglês enfrenta grandes desafios na educação pública. As instituições de ensino têm encontrado dificuldades em oferecer uma educação significativa aos seus alunos, com práticas pedagógicas que aproximem a língua inglesa da realidade dos estudantes e que os ajudem a perceber o papel da língua como “mediadora de relações entre pessoas de diferentes línguas maternas, não nativas, produtoras e consumidoras de cultura” (GIMENEZ, 2011, p. 49). Costuma-se atribuir certas características negativas ao ensino de inglês nas escolas públicas: os professores contam com cargas horárias insuficientes, lidam com alunos desmotivados e desinteressados pela língua e não têm acesso a materiais didáticos apropriados. Esses fatores somam-se a outras adversidades presentes nas instituições públicas de ensino e contribuem para a manutenção de uma crença altamente difundida de que não se aprende inglês em escola pública (LIMA, SANTOS, 2011).

O relatório *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*, publicado em 2015 pelo *British Council*, traz importantes informações sobre os desafios que se impõem ao desenvolvimento do ensino de inglês em instituições públicas de ensino. 43% dos professores entrevistados durante a produção do relatório apontaram a falta de recursos didáticos e tecnológicos que sejam adequados ao nível de proficiência dos alunos como fator que dificulta sua atuação docente. 41% dos professores declararam que a língua inglesa não é considerada relevante pelos alunos, e 33% dos professores afirmaram que o inglês não faz parte da realidade dos seus alunos.

O ensino de inglês em escola pública enfrenta, também, adversidades relacionadas às condições de trabalho do professor. A maioria dos professores entrevistados pela equipe do *British Council* se diziam sobrecarregados, e afirmaram lecionar aulas de matérias fora da sua área de conhecimento. O relatório indica que “69% dos professores se dedicam a mais de 6 turmas por semana e 65% lecionam mais de uma disciplina – apenas 35% se dedicam apenas ao inglês” (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 14).

Quevedo-Camargo e Silva (2017) argumentam que obstáculos como os indicados pelo relatório do *British Council* “impactam na visão tanto de alunos quanto de professores com relação à relevância da disciplina no currículo e causam desmotivação e desinteresse em ambas as partes” (QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2017, p. 265). Assim, parece ter se estabelecido uma espécie de ciclo vicioso, no qual a crença de que não se aprende inglês na escola pública é

alimentada pelas condições desfavoráveis para a aprendizagem da língua encontradas nesse ambiente. Frente a essas condições, professores e alunos se sentem desmotivados e passam a questionar a relevância da disciplina de inglês no seu currículo.

É importante ressaltar, como apontado por Paiva (2011, p. 34), que “ensino ruim ou de má qualidade não é privilégio da educação pública e que muitas escolas particulares também ficam devendo ao aluno um ensino de qualidade”. Em consonância com essa realidade, entendemos que a supracitada crença segundo a qual não se aprende inglês na escola pública pode ser atualizada de forma a abarcar os problemas que o ensino da língua inglesa enfrenta em instituições particulares de ensino. Em suma, a escola regular – seja ela pública ou privada - parece não se apresentar como um ambiente propício para a aprendizagem de inglês.

Partindo da constatação desse panorama negativo sobre o ensino de inglês nas escolas brasileiras, nos surge uma inquietação: como é possível que histórias de sucesso na aprendizagem da língua inglesa surjam de um ambiente tão desfavorável? Como explicar a existência de estudantes do ensino regular que apresentam boa desenvoltura com a língua? Acreditamos que a autonomia no processo de ensino-aprendizagem de inglês exerça um papel essencial nesse contexto.

A motivação para este trabalho surge da minha<sup>1</sup> experiência como aprendiz de inglês na escola pública. Alguns dos problemas mencionados anteriormente – alunos desmotivados, material didático inadequado etc. tornaram-se evidentes durante o meu período na educação básica. Tais problemas representavam obstáculos ao meu desejo de aprender inglês. Passei, então, a buscar oportunidades de aprender inglês fora do ambiente escolar, assumindo uma maior responsabilidade por minha própria aprendizagem. Em outras palavras, exerci a minha autonomia para transformar a minha aprendizagem em um processo mais eficaz e divertido. É dessa experiência que surge o interesse de estudar o desenvolvimento da autonomia do aprendiz e de entender quais fatores estão em jogo nesse processo.

A partir da nossa inquietação sobre experiências bem-sucedidas de aprendizagem de inglês na escola pública (ALVES, 2014; BASSO; LIMA, 2010) e da nossa motivação em buscar compreender os fatores que contribuem para uma aprendizagem autônoma, definimos o

---

<sup>1</sup> Fizemos o deslocamento da primeira pessoa do plural para a primeira pessoa do singular “eu”, no intuito de enfatizar as implicações que motivaram a construção desta pesquisa. Ressaltamos que, nas demais seções do texto, utilizamos o “nós”, por compreendermos a contribuição das muitas mãos presentes na realização deste trabalho.

questionamento principal do presente trabalho: quais práticas do professor de língua inglesa incentivam os alunos a desenvolverem sua autonomia?

Com o intuito de responder a esse questionamento central, elaboramos perguntas que serviram como suporte para a construção do trabalho, a saber: (1) Qual o papel das estratégias de aprendizagem no desenvolvimento da autonomia do aprendiz? (2) Em que medida os aprendizes de inglês incorporam estratégias de aprendizagem em seus estudos? (3) Quais os gestos didáticos do professor que contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos alunos? (4) Como a autonomia dos alunos é construída dentro e fora da sala de aula?

## **OBJETIVOS**

Com o delineamento dessas perguntas, passamos à definição do objetivo geral da pesquisa:

### **Objetivo Geral**

Investigar a influência das ações do professor de língua inglesa no desenvolvimento da autonomia dos alunos de uma turma do 3º ano do Ensino Médio da rede pública de ensino de Vitória da Conquista, Bahia.

A seguir, apresentamos os objetivos específicos que viabilizaram a realização do objetivo geral da pesquisa.

### **Objetivos específicos**

1. Observar quais estratégias de aprendizagem promovem o desenvolvimento da autonomia;
2. Verificar em que medida os aprendizes incorporam estratégias de aprendizagem em suas rotinas de estudo;
3. Elencar e interpretar os gestos didáticos do professor que contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

4. Descrever a forma como a autonomia dos alunos é construída dentro e fora da sala de aula

Nosso estudo foi ancorado em autores das áreas de ensino de línguas, Linguística Aplicada e do Interacionismo Sócio-Discursivo. Entre os autores que lidam com ensino de línguas e que são citados neste trabalho estão Oxford (1990), Dickinson (1992; 1994), Leffa (2003), Oliveira (2015), entre outros. Quanto à Linguística Aplicada, referimo-nos a Cruz (2005; 2015a; 2015b; 2016), Lima (2010), Nicolaidis (2003; 2008; 2017), Paiva (2005; 2006; 2008), Rajagopalan (2010), entre outros autores. Para a discussão ligada ao Interacionismo Sócio-Discursivo, citamos, entre outros autores, Barros (2012; 2013), Nascimento (2011; 2012) e Oliveira (2012).

Uma das conceituações iniciais sobre autonomia disponível na literatura é a de Holec (1981), segundo a qual a autonomia é entendida como a capacidade do indivíduo de se responsabilizar pela sua própria aprendizagem. Estudos posteriores agregaram nuances a esse conceito, indicando que a autonomia do aprendiz pode ser desenvolvida em cooperação com o professor (DICKINSON, 1994), e que esse desenvolvimento pode se dar de forma gradual, na medida em que o aprendiz se conscientiza sobre seus processos internos de aprendizagem, muda suas atitudes em relação à aprendizagem e assume papéis antes limitados à figura do professor (SCHARLE; SZABÓ, 2000).

Compreender o desenvolvimento da autonomia do aprendiz envolve, também, investigar as maneiras com as quais o indivíduo se relaciona com o material que deseja aprender. Nesse sentido, o conceito de estratégias de aprendizagem se torna relevante dentro dos propósitos da nossa pesquisa. Segundo Brown (2007), estratégias são “métodos específicos de abordar um problema ou tarefa, modos de operação para se atingir um fim específico”<sup>2</sup> (BROWN, 2007, p. 119, tradução nossa). Entre os tipos de estratégias de aprendizagem, destacamos as estratégias metacognitivas que segundo O’Malley e Chamot (1990) “envolvem pensar sobre o processo de aprendizagem, planejar a aprendizagem, monitorar a tarefa de aprender e avaliar a qualidade da aprendizagem”<sup>3</sup> (O’MALLEY; CHAMOT, 1990, p. 137, tradução nossa). Dessa forma, um aprendiz que se vale de estratégias metacognitivas pode

<sup>2</sup> “specific method of approaching a problem or task, modes of operation for achieving a particular end”. (BROWN, 2007, p. 119)

<sup>3</sup> “Involve thinking about the learning process, planning for learning, and evaluating how well one has learned”. (O’MALLEY; CHAMOT, 1990, P. 137)

entender melhor quais as condições ideais para que sua aprendizagem ocorra da melhor maneira possível. Com esse conhecimento é possível que ele busque ambientes que melhor correspondam ao seu ideal de aprendizagem – e, nessa busca, o indivíduo estará exercendo sua autonomia. Assim, entendemos que o uso de estratégias de aprendizagem – em especial, as estratégias metacognitivas – pode representar um importante aspecto do desenvolvimento da autonomia, uma vez que o uso dessas estratégias pode envolver um ato de escolha por parte do aprendiz. Como demonstrado por Cruz (2005), o uso consciente de estratégias metacognitivas pode se constituir, para o aprendiz, como uma oportunidade para reflexão sobre o aprender uma língua estrangeira.

Para lidar com a atuação docente no desenvolvimento da autonomia do aprendiz, dirigimos nossa atenção ao conceito de gesto didático. Segundo Nascimento (2011), gestos didáticos são movimentos discursivos e pragmáticos pelos quais o professor transforma o objeto de ensino dentro de um contexto de aprendizagem. Tais gestos didáticos são observáveis, portam “significados, [...] são integrantes do complexo sistema social da atividade de ensino regida por regras e códigos convencionais, estabilizados por práticas seculares constitutivas da cultura escolar” (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008, p. 83). Neste trabalho, assumimos, como Barros (2012, p. 6), “gestos didáticos como categoria de interpretação do agir docente”. Assim sendo, ao longo da nossa pesquisa, visamos elencar e interpretar os gestos didáticos observados em sala de aula, relacionando-os com o papel do professor como possível promotor da autonomia dos estudantes.

Outro ponto importante que permeia o presente trabalho é o entendimento do inglês como língua franca, ou seja, como “idioma de contato e comunicação entre grupos ou membros de grupos linguisticamente distintos em relações de comércio internacional e outras interações mais extensas” (SIQUEIRA, 2015, p. 233). Isso não significa, no entanto, ainda segundo o autor, que a língua inglesa tenha se tornado neutra, pois ainda possui uma importante carga “política, ideológica e cultural” (*idem*). Essa carga que a língua inglesa carrega é parte das visões de mundo que professores e alunos mobilizam durante a interação, de acordo com o que Pennycook (2000) indica sobre o caráter sócio-político da sala de aula.

Partindo da compreensão do inglês como língua franca, compreendemos que o uso da língua inglesa não está limitado ao grupo de países que Kachru (1985) denomina círculo interno (Estados Unidos, Grã-Bretanha, Nova Zelândia, Austrália); na realidade, o inglês atingiu um *status* de língua internacional, sendo “realizado entre falantes de diferentes experiências culturais e de nacionalidades diversas” (CRUZ, 2016, p. 321). Assim, o entendimento de inglês

como língua franca representa uma tentativa de afastamento da “normatividade centralizadora dependente das regras estabelecidas pelos falantes nativos” (JORDÃO, 2014, p. 22), e possibilita uma interação de ensino-aprendizagem menos pautada na interação entre estudantes e falantes nativos do idioma e mais centrada na comunicação entre os estudantes e outros falantes da língua inglesa, independentemente de suas nacionalidades.

A investigação realizada para a escrita deste trabalho é de cunho etnográfico, sendo pautada no exame de “comportamentos, costumes e crenças aprendidos e compartilhados do grupo” (ANGROSINO, 2009, p. 16). Os sujeitos da pesquisa são a professora de inglês e 13 alunos de uma turma do 3º Ano do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Vitória da Conquista – Bahia. Ao todo, havia 44 alunos na turma, porém, apenas 12 deles entregaram os termos de consentimento e assentimento necessários para sua participação na pesquisa. Acreditamos que, por estarem no fim de suas trajetórias no ensino regular, esses alunos poderiam estar mais conscientes de quais estratégias de aprendizagem eles preferem utilizar em seus estudos. A professora com quem trabalhamos é a única docente da escola responsável por ministrar aulas de Inglês para turmas de 3º Ano do turno matutino. As demais professoras lecionam para turmas de outros anos e em outros turnos.

Os instrumentos de pesquisa utilizados para o presente trabalho consistem de técnicas qualitativas para geração de dados (ANDRÉ, 2012). Foi feita uma entrevista com a professora, em que objetivamos compreender o posicionamento da docente sobre seu papel na promoção da autonomia dos seus alunos. Foi realizada, também, a observação de aulas durante uma unidade letiva, em que se observou a interação professora-alunos no que se relaciona ao uso de estratégias metacognitivas pelos alunos e às posturas da professora quanto à autonomia dos seus alunos em lidar com o objeto de estudo. Durante a observação, lidamos com o caráter sócio-político da sala de aula (PENNYCOOK, 2000), em que as interações contêm em si as diferentes visões de mundo dos sujeitos em sala de aula. Por fim, os 44 alunos da turma foram encorajados a redigir narrativas de aprendizagem em que dissertavam sobre as formas como eles aprendem a língua inglesa, sobre a contribuição da professora nesse processo e sobre o papel que eles atribuem a si mesmos no processo de ensino-aprendizagem. Utilizamos os textos produzidos por apenas 12 desses alunos, visto que essa foi a quantidade de estudantes que nos entregaram toda a documentação necessária para confirmar o seu intuito de participar da pesquisa, com autorização dos seus responsáveis. Todo o processo de geração de dados foi detalhado nas notas de campo.

A partir da triangulação e interpretação dos dados gerados a partir dos quatro instrumentos de pesquisa supracitados, esperamos construir um entendimento sobre como a autonomia dos estudantes se manifesta nas práticas de estudo do grupo de alunos em questão, além de tentar compreender qual é o papel da professora de inglês no processo de fomento à autonomia dos seus alunos no contexto em estudo.

Obtivemos, junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (CEP/UESB), aprovação para a geração de dados para a realização deste trabalho. Além disso, todos os participantes da pesquisa assinaram termos de autorização de uso de imagem e depoimentos (APÊNDICE A). Os participantes maiores de idade assinaram termos de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE B), e os menores assinaram termos de assentimento (APÊNDICE C), em conjunto com um termo em que os responsáveis por eles autorizavam a sua participação na pesquisa (APÊNDICE D).

A relevância deste trabalho reside na necessidade de combater a tão difundida crença de que a escola pública não é o lugar ideal para se aprender uma língua estrangeira. Buscamos apresentar, ao longo deste texto, um argumento a favor do ensino de inglês em escola pública. Entendemos que a aprendizagem de uma língua nesse contexto enfrenta diversas adversidades; defendemos, no entanto, que alguns desses desafios podem ser superados com práticas de ensino voltadas à promoção da autonomia dos aprendizes.

Em vistas a discutir as questões a que nos propomos, bem como cumprir os objetivos propostos, dividimos o presente texto de dissertação em 5 capítulos, sucedidos pelas considerações finais e pelos apêndices.

O primeiro capítulo, intitulado *A autonomia e suas relações com o ensino-aprendizagem de línguas*, contém um levantamento das conceituações de autonomia segundo diversos autores, seguido de considerações sobre o que significa desenvolver a autonomia em contextos de ensino-aprendizagem de línguas. Ao longo do capítulo, discutimos os possíveis benefícios de uma prática pedagógica que fomente a autonomia dos estudantes, e revisamos as indicações da literatura sobre como implantar tais práticas em sala de aula.

O título do segundo capítulo é *Estratégias de aprendizagem no contexto escolar*. Nele, abordamos diversas classificações e definições de estratégias de aprendizagem, de forma a compreender as diferentes maneiras pelas quais o aprendiz interage com a língua – tanto dentro

quanto fora do ambiente escolar. É nesse capítulo que tratamos da relação entre estratégias de aprendizagem e a autonomia do aprendiz, investigando como o uso de estratégias de aprendizagem pode encorajar o desenvolvimento da noção de responsabilidade do estudante sobre sua própria aprendizagem.

Em *O trabalho do professor*, terceiro capítulo do nosso trabalho, apresentamos a perspectiva do interacionismo sócio-discursivo sobre a atuação do professor em sala de aula. É nesse capítulo que abordamos a noção de gesto didático, ponto essencial para a fase de geração de dados para a presente pesquisa.

O quarto capítulo, intitulado *Percurso Metodológico*, constitui-se de um relato da construção da pesquisa. Ao longo do capítulo, discutimos a abordagem de cunho etnográfico que guiou nosso trabalho, indicamos e justificamos nossas escolhas de sujeitos de pesquisa, local de pesquisa e instrumentos de geração de dados. Apontamos, também, a maneira pela qual os dados gerados serão interpretados e triangulados.

O quinto e último capítulo, *A pesquisa: investigando influências e aprendizados*, apresenta a triangulação dos dados gerados em campo e a interrelação dessas informações com os conhecimentos provindos da literatura revisada. Nessa seção do texto, construímos um quadro da promoção da autonomia na sala de aula, levando em conta os dados gerados em campo. Além disso, indicamos possíveis atitudes a serem tomadas por professores de inglês para o desenvolvimento da autonomia dos seus alunos.

## **CAPÍTULO 1 – A AUTONOMIA E SUAS RELAÇÕES COM O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS**

O presente capítulo apresenta diferentes conceituações sobre o termo autonomia, levando em consideração as maneiras pelas quais ela pode ser incentivada em contextos de ensino-aprendizagem de línguas. Ao longo deste capítulo, dedicamos nossa atenção à discussão dos benefícios de uma prática docente que pautar o fomento à autonomia dos estudantes, e discutimos o papel do professor em uma aprendizagem autônoma.

### **1.1 Conceituações de autonomia**

O surgimento de discussões voltadas à autonomia coincide com a ascensão da abordagem comunicativa na área de ensino de línguas, ocorrida na década de 1970 (CRUZ, 2005), e o tema tem ganhado relevância na esfera da Linguística Aplicada (LA) desde a década de 1980 (LUZ, 2009). A ascensão da abordagem comunicativa de ensino de línguas foi essencial para que o conceito de autonomia ganhasse mais atenção dentro da LA, como nos indica Paiva (2006). O entendimento, relativamente recente, segundo o qual a língua deve ser utilizada como meio de comunicação dentro da sala de aula favoreceu a elaboração de materiais e métodos mais flexíveis e que prezavam pelo desenvolvimento das habilidades comunicativas dos aprendizes. Além disso, a ideia de que “a aprendizagem de uma língua requer o envolvimento ativo dos aprendizes<sup>4</sup>” (LITTLEWOOD, 1996, p. 427, tradução nossa) passou a ganhar maior popularidade. O avanço da abordagem comunicativa representou uma mudança na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o professor de línguas passou a ter uma maior liberdade para realizar atividades que julgasse serem mais relevantes para sua prática; o aprendiz, por sua vez, passou a ter mais oportunidades de se tornar autônomo.

Mas o que de fato significa ser um aprendiz autônomo? Como atribuir um significado ao termo autonomia? Como apontado por Paiva (2006): “definir autonomia não é tarefa fácil” (PAIVA, 2006, p. 81). Diferentes autores trazem diferentes dimensões desse fenômeno em seus escritos, evidenciando o caráter múltiplo e complexo desse conceito. Assim sendo,

---

<sup>4</sup> “language learning requires the active involvement of learners”. (LITTLEWOOD, 1996, p. 427)

abordamos a seguir diversos posicionamentos de pesquisadores sobre o que é autonomia, e discutimos as relações entre essas conceituações e o ensino-aprendizagem de línguas.

Uma das conceituações iniciais e mais amplas é a de Holec (1981), que definia autonomia como sendo a habilidade do aprendiz de se responsabilizar por sua própria aprendizagem. Para o autor, o aprendiz autônomo é capaz de tomar decisões sobre todos os aspectos da sua aprendizagem. A partir dos esforços de planejar, monitorar e avaliar a própria aprendizagem, tal aprendiz reconhece seu papel como produtor – e não mais produto - da sociedade em que vive.

Quando nos referimos às contribuições de Holec (1981), entendemos que elas resultam de um contexto bastante específico. Como apontado por Magno e Silva (2008), o trabalho de Holec (1981) estava relacionado à aprendizagem de língua por adultos, que eram responsáveis por todas as etapas do processo, como determinar objetivos, conteúdos, ritmo de estudo, métodos e técnicas a serem utilizadas. Dessa forma, compreendemos a especificidade do contexto de elaboração do conceito de autonomia por Holec (1981), e entendemos que o conceito por ele apresentado carece de adaptações e atualizações.

Para Holec (1981), a autonomia do sujeito não se manifestaria apenas em termos de aprendizagem, mas também na relação do indivíduo em sociedade. Segundo o autor, o desenvolvimento da autonomia do sujeito “permite que ele aja de forma mais responsável quanto aos assuntos da sociedade em que vive<sup>5</sup>” (HOLEC, 1981, p.1, tradução nossa). Assim, para Holec, a autonomia empodera o sujeito para a vida em sociedade, à medida em que ele assume maior responsabilidade para lidar com questões ligadas não só à sua aprendizagem, mas também à comunidade em que ele está inserido. Domiciano e Santos (2003) resumizam a contribuição de Holec da seguinte forma:

Como defensor pioneiro da aplicação da autonomia à educação, Henry Holec impulsiona a discussão sobre a necessidade e os benefícios decorrentes de uma atitude autônoma por parte dos membros da sociedade, compreendendo autonomia enquanto habilidade de assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem, definição essa que embasa grande parte de trabalhos pioneiros acerca de autonomia na aprendizagem. (DOMICIANO; SANTOS, 2003, p. 67)

---

<sup>5</sup> “enable him to act more responsibly in running the affairs of the society in which he lives”. (HOLEC, 1981, p. 1)

Diferentemente do pensamento de Holec (1981), que entendia a autonomia como um atributo do aprendiz (BENSON, 2001), Dickinson (1994) compreende autonomia como sendo uma atitude do aprendiz em tomar decisões sobre sua própria aprendizagem, no que se relaciona à escolhas de objetivos, materiais, atividades, etc. O autor destaca a atuação do professor como figura que trabalha em cooperação com os alunos para promover a autonomia e a independência dos aprendizes<sup>6</sup>, e contesta certas noções equivocadas sobre a autonomia, a saber:

1. **A autonomia não é uma licença para agir sem restrições.** O aprendiz autônomo precisa adequar-se a certas convenções que dizem respeito aos direitos dos seus colegas e à autoridade do professor em sala de aula.
2. **A existência de um lugar físico específico para a aprendizagem autônoma não é condição necessária para o desenvolvimento da autonomia.** O aprendiz pode tornar-se autônomo em diversos ambientes, seja em sala de aula, seja em casa.
3. **A autonomia não é uma ameaça ao trabalho do professor.** O professor permanece sendo a autoridade especializada no ensino da língua dentro da sala de aula, e possui um papel essencial na conscientização do aprendiz sobre suas capacidades autônomas.

Little (2007) parece compartilhar da visão de Dickinson (1994) sobre a importância do papel do professor no processo de desenvolvimento da autonomia do aprendiz. O autor define autonomia como sendo

[...] o produto de um processo de interação em que o professor gradualmente expande o alcance da autonomia dos seus alunos ao gradualmente permiti-los um maior controle do processo e dos conteúdos de sua aprendizagem.<sup>7</sup> (LITTLE, 2007, p. 26, tradução nossa)

Percebemos que o autor posiciona a figura do docente no centro da discussão sobre o incentivo à autonomia. Para Little (2007), o professor é responsável por incentivar o aprendiz a redimensionar sua postura em relação à aprendizagem, levando o aluno a reconhecer a

<sup>6</sup> Dickinson (1994) usa o termo “independência” do aprendiz como forma de contrastar a autonomia do aprendiz com a crença comum segundo a qual a aprendizagem é possível apenas com a presença do professor. Ao longo deste texto, utilizamos os termos “autonomia” e “independência” de forma intercambiável, e reconhecemos que o incentivo à autonomia do aprendiz não representa uma ameaça à figura do professor no processo de ensino-aprendizagem.

<sup>7</sup> [...] “the product of an interactive process in which the teacher gradually enlarges the scope of her learners’ autonomy by gradually allowing them more control of the process and content of their learning”.(LITTLE, 2007, p. 26)

autonomia que ele pode exercer sobre como se dá a sua aprendizagem. Esse processo, no entanto, pode ser trabalhoso, uma vez que o professor pode encontrar uma relutância dos alunos em assumir responsabilidade por sua própria aprendizagem, visto que eles se acostumaram a ocupar uma posição passiva dentro do modelo de ensino-aprendizagem da escola tradicional (LITTLE, 2007).

A partir da leitura do trabalho dos dois autores mencionados anteriormente, vemos uma ampliação do conceito de autonomia. Entender autonomia como uma atitude do aprendiz – e não como um atributo – significa reconhecer que é possível encorajar sujeitos a tomar atitudes autônomas. É nesse sentido que Dickinson (1994) e Little (2007) incluem a figura do professor na discussão sobre autonomia, abrindo espaço para problematizações sobre como profissionais da educação podem incentivar atitudes autônomas entre seus alunos. O presente trabalho de pesquisa é parte desse esforço em investigar a atuação do professor em relação ao fomento da autonomia dos alunos, e as contribuições de Dickinson (1992; 1994) e Little (2007) são de valor inestimável para nosso trabalho.

Littlewood (1996) expande a discussão feita por Dickinson (1994), e afirma que a autonomia está ligada à capacidade e à disposição do aprendiz em fazer escolhas de forma independente. Para ele, um aprendiz autônomo demonstra um envolvimento ativo com a sua própria aprendizagem, e possui a habilidade de “modelar seus contextos de aprendizagem<sup>8</sup>” (LITTLEWOOD, 1996, p. 430, tradução nossa) por meio de escolhas sobre seus objetivos e estratégias a serem utilizadas. O autor ainda delinea três domínios da autonomia que podem ser desenvolvidos com a aprendizagem de uma língua estrangeira. Tais domínios são interdependentes, o que significa que o desenvolvimento de um dos domínios pode trazer benefícios para os demais. Os três domínios da autonomia apontados por Littlewood (1996) são:

- 1. Autonomia para comunicar.** O aprendiz autônomo é capaz de usar a língua de forma criativa, lançando mão de estratégias apropriadas ao contexto para expressar sentidos.
- 2. Autonomia para aprender.** A habilidade de trabalhar de forma independente e de utilizar estratégias de aprendizagem tanto dentro como fora do ambiente de sala de aula.

---

<sup>8</sup> “shape their own learning contexts”. (LITTLEWOOD, 1996, p. 430)

- 3. Autonomia para a vida pessoal.** O aprendiz autônomo desenvolve sua habilidade de expressar sua subjetividade, sendo capaz, também, de criar contextos de aprendizagem fora da sala de aula que se ajustem à suas necessidades.

A perspectiva de Littlewood (1996) para a discussão sobre autonomia é caracterizada por uma expansão do conceito para além do campo da aprendizagem. Ao refletir sobre como o desenvolvimento da autonomia do aprendiz pode trazer benefícios para a vida pessoal do indivíduo, o autor deixa claro que a autonomia não se aplica apenas à aprendizagem de uma língua; na realidade, a autonomia pode se manifestar na vida desse aprendiz nos mais variados contextos. Concordando com essa constatação de Littlewood (1996), defendemos que o incentivo à autonomia do aprendiz tem o potencial de não só contribuir para um engajamento maior do aluno em sua aprendizagem de língua, mas também pode significar o desenvolvimento de um sujeito mais engajado com questões no âmbito social.

Assim como Littlewood (1996), Oxford (2003) lida com aspectos sociais relacionados ao desenvolvimento da autonomia. A autora constrói um modelo sobre autonomia que abriga diferentes facetas desse conceito, sendo que algumas delas trazem o caráter social para o primeiro plano. A autora elenca cinco perspectivas sobre o que é autonomia, e caracteriza cada uma delas a partir de itens tais como: a) o contexto em que a autonomia se desenvolve; b) a motivação do aprendiz para se tornar autônomo e c) o lugar a ser ocupado pelas estratégias de aprendizagem em cada perspectiva. O modelo proposto por Oxford (2003) reúne as seguintes perspectivas sobre autonomia:

- 1. Perspectiva técnica.** Focada no ambiente físico em que a aprendizagem ocorre, valoriza centros de auto-acesso<sup>9</sup> em que o aprendiz pode tomar todas as decisões sobre a sua aprendizagem. Nessa perspectiva, as condições para o desenvolvimento da autonomia não são geradas pelo aprendiz, mas sim pelo ambiente em que ele está inserido. A motivação do aprendiz, portanto, depende da sua resposta às condições oferecidas pelo ambiente. As estratégias de aprendizagem, dentro da perspectiva técnica da autonomia, são consideradas ferramentas que o professor oferece ao aluno por meio da instrução.

---

<sup>9</sup> Nicolaidis (2003, p. 48) define centro de autoacesso como um ambiente em que se oferece “uma rica exposição de insumos na língua estrangeira” para o aprendiz, na esperança de que o trabalho auto-direcionado a ser feito nesse ambiente leve o aprendiz a desenvolver sua autonomia.

2. **Perspectiva psicológica.** Centrada nas características mentais e emocionais do aprendiz, leva em conta os diferentes ambientes em que a aprendizagem ocorre. A perspectiva psicológica sobre autonomia considera que a motivação do aprendiz é complexa, e que depende de diversos fatores. As estratégias de aprendizagem são entendidas como características psicológicas do indivíduo, que podem mudar a partir da prática e da instrução.
3. **Perspectiva sócio-cultural I.** Essa perspectiva está centrada no trabalho de Vygotsky (1978). Dessa forma, considera que a aprendizagem ocorre em um contexto sócio-cultural único, em que sujeitos se relacionam em um momento histórico específico. A aprendizagem se dá de forma mediada, em que o aprendiz interage com o professor, com o material didático, etc. De acordo com essa perspectiva, a motivação do aprendiz está ligada à sua vontade de tornar-se capaz de regular sua própria aprendizagem. As estratégias de aprendizagem são consideradas funções cognitivas a serem internalizadas por meio da interação com outros sujeitos.
4. **Perspectiva sócio-cultural II.** Assim como a primeira perspectiva sócio-cultural, considera a aprendizagem mediada e sócio-historicamente situada. No entanto, uma atenção maior é dedicada à comunidade de prática, em que cada membro de um grupo tem um papel distinto na aprendizagem construída em conjunto (BLOS; NICOLAIDES, 2011). Assim, a motivação do aprendiz está relacionada com o seu desejo de participar de uma comunidade de prática. As estratégias de aprendizagem surgem, nessa perspectiva, a partir das interações entre aprendizes novatos e aprendizes mais experientes dentro de uma comunidade de prática.
5. **Perspectiva político-crítica.** Focada nas ideologias e estruturas de poder, essa perspectiva contextualiza a aprendizagem em um ambiente entremeado pelas posições político-ideológicas de diferentes grupos, instituições e níveis sócio-econômicos. A motivação do aprendiz está associada à sua vontade de posicionar-se ideologicamente e de reparar injustiças sociais relacionadas à desigualdades de raça, gênero, etc. A perspectiva político-crítica pouco discute estratégias de aprendizagem, mas reconhece que tais estratégias podem propiciar ao aprendiz o acesso a estruturas de poder.

As perspectivas elencadas por Oxford (2003) representam diferentes facetas da autonomia que se complementam na tentativa de abrigar a complexidade desse conceito. É

nesse sentido que a autora aponta que pesquisas sobre autonomia “devem combinar a maior quantidade possível de perspectivas<sup>10</sup>” (OXFORD, 2003, p. 90, tradução nossa). Dessa forma, entendemos que considerar o caráter multifacetado da autonomia de acordo com o que defende a autora não significa necessariamente escolher uma única perspectiva e rechaçar todas as demais, mas sim abordar as diferentes manifestações da autonomia de acordo com o que nos é apresentado no contexto em estudo.

Um importante aspecto da autonomia é indicado por Nicolaidis (2003; 2008; 2017), que, partindo de um entendimento sócio-cultural do conceito, defende que a autonomia seja considerada não só a partir da perspectiva do indivíduo, mas levando-se em conta sua relação com o mundo (NICOLAIDES, FERNANDES, 2008). Dessa forma, a promoção da autonomia se refletiria em benefícios para a comunidade de prática da qual o aprendiz faz parte (NICOLAIDES, 2017). Para a autora, é preciso que o desenvolvimento da autonomia “[auxilie] o aprendiz a tornar-se consciente do seu papel como aprendiz e modificador do ambiente no qual está inserido” (NICOLAIDES, 2003, p. 59). A partir dessas constatações, percebemos como a autonomia e a sua promoção representam a possibilidade de mudanças em nível social, não se limitando à aprendizagem de um único indivíduo.

A promoção da autonomia, no entanto, não envolve apenas o par professor-aluno. Como nos aponta Moreira (1994, p. 26, tradução nossa), a interação entre elementos como o currículo, o contexto e a avaliação também é um fator que pode “gerar autonomia para que o aprendiz construa seu conhecimento e para que saiba como ele/ela aprende<sup>11</sup>”. Leffa (2003) trata de uma questão parecida, ao se atentar para as questões práticas que podem dificultar e restringir o desenvolvimento da autonomia. O autor enumera tais restrições sob três categorias:

1. **Restrições relacionadas ao aluno:** pouco interesse em aprender uma língua estrangeira, baixa tolerância à crítica sobre sua produção em língua estrangeira;
2. **Restrições relacionadas ao professor:** possível sentimento de ameaça a sua autoridade, insegurança quanto à opinião de colegas de trabalho;
3. **Restrições relacionadas à escola:** instituição “mais propens[a] a tolher a autonomia do que a desenvolvê-la” (LEFFA, 2003, p. 43).

Entendemos, assim, que a autonomia do aprendiz não depende apenas dos seus

---

<sup>10</sup> “Future research should combine as many perspectives as possible in any given study”. (OXFORD, 2003, p. 90)

<sup>11</sup> “may generate autonomy for the learner to construct knowledge and to know how he/she learns”. (MOREIRA, 1994, p. 26)

esforços, da responsabilidade que ele assume sobre sua própria aprendizagem ou do trabalho do professor, mas que, de fato, a autonomia também está relacionada a outros fatores externos. Portanto, consideramos que a autonomia possui um caráter plural e complexo, manifestando-se de diferentes formas e sendo influenciada por diversos fatores. Nesse sentido, o conceito apresentado por Paiva (2006) nos oferece uma importante sumarização do que é autonomia:

Autonomia é um sistema sócio-cognitivo 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, 2006, p.88-89)

Como pode ser observado, de acordo com a literatura, a autonomia pode ser considerada como um sistema complexo (PAIVA, 2006) e multifacetado (OXFORD, 2003) em que o aprendiz se torna gradualmente mais responsável por sua própria aprendizagem (HOLEC, 1981), assumindo um maior controle sobre os seus modos de aprender (LITTLE, 2007) e tornando-se mais capaz de atuar no mundo (NICOLAIDES, 2017). Ao ser desenvolvida em contexto de aprendizagem de línguas, de acordo com o evidenciado por Benson (2001), a autonomia torna a aprendizagem mais relevante para os propósitos dos aprendizes, à medida em que eles se tornam mais conscientes sobre como aprendem uma língua.

Como já ressaltamos, a autonomia não depende apenas da vontade do aprendiz de se responsabilizar sobre sua própria aprendizagem. O desenvolvimento da autonomia depende de um número de fatores, tais como: a qualidade dos materiais disponíveis para estudo, a motivação para aprender uma língua, a relutância dos aprendizes em assumir responsabilidade pela própria aprendizagem, etc. A seguir, destacamos um desses fatores - o trabalho do professor – e discutimos as formas pelas quais a figura do professor pode incentivar a autonomia dos seus alunos.

## **1.2 Papel do professor em uma aprendizagem autônoma**

Ellis e Sinclair (1989) defendem que um modelo de ensino-aprendizagem de língua direcionado para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz pode resultar em um aprendizado mais efetivo, em que os alunos conhecem melhor as suas maneiras particulares de aprender. Para as autoras, esse autoconhecimento pode ser transferido para outras disciplinas,

possibilitando que os aprendizes gerenciem melhor sua aprendizagem de forma mais ampla. No entanto, para que isso aconteça, é necessário que o professor incorpore as seguintes atitudes em seu trabalho (ELLIS; SINCLAIR, 1989):

- Encorajar discussões em sala de aula sobre aprendizagem de língua;
- Ajudar aprendizes a se conscientizarem sobre o vasto leque de estratégias alternativas para aprender uma língua;
- Criar um ambiente de aprendizagem em que os alunos se sintam confortáveis para experimentar o uso da língua;
- Permitir que aprendizes tirem suas próprias conclusões sobre a aprendizagem de língua;
- Orientar aprendizes de forma individual quando possível.

Uma importante ressalva feita pelas autoras é a de que o processo de desenvolvimento da autonomia dos alunos é gradual, e, portanto, o professor não deve esperar resultados imediatos. Para as autoras, o objetivo do professor deve ser “iniciar os aprendizes em suas jornadas rumo ao autoconhecimento<sup>12</sup>” (ELLIS; SINCLAIR, 1989, p. 10, tradução nossa). Assim sendo, o docente torna-se responsável por dar o pontapé inicial no desenvolvimento da autonomia dos seus alunos.

Para Dickinson (1992), o incentivo à autonomia dos alunos é parte essencial do trabalho do professor; caso contrário, os alunos dependeriam para sempre da presença de um professor para aprender. O autor defende que aprendizes saibam da importância do uso de estratégias de aprendizagem e das suas categorizações para tornar seu aprendizado mais efetivo. Dessa forma, compreendemos que o autor valoriza a conscientização dos aprendizes sobre seus processos de aprendizagem, e vê nessa conscientização uma forma de promoção da autonomia.

Dickinson (1994) sugere a existência de quatro atitudes práticas para o educador que objetive desenvolver a autonomia dos seus alunos:

- 1. Legitimar a independência dos alunos:** essa atitude visa combater a perspectiva segundo a qual a aprendizagem se dá apenas com a presença e a atuação do professor;

---

<sup>12</sup> “start the learners on their own journeys towards self-knowledge”. (ELLIS; SINCLAIR, 1989, p. 10)

2. **Convencer os aprendizes da sua capacidade para aprender de forma autônoma:** introdução gradual de atitudes autônomas, sempre relacionadas com os conteúdos trabalhados em sala de aula;
3. **Oferecer aos alunos oportunidades de exercer sua independência:** centros de auto-acesso, realização de projetos em grupo, etc;
4. **Ajudar aprendizes a desenvolver estratégias de aprendizagem de forma independente:** auxiliar o aprendiz na escolha e uso de estratégias de aprendizagem adequadas à tarefa a ser realizada.

As contribuições de Dickinson (1992; 1994) tratam da promoção da autonomia de maneira prática, indicando ao professor determinadas atitudes a serem tomadas com o objetivo de convencer o aluno da sua capacidade de assumir responsabilidade pela própria aprendizagem. Acreditamos que tais diretivas sejam importantes para que professores revejam suas práticas em sala de aula, de forma a atuar como aliados dos aprendizes em sua busca pela autonomia.

Assim como Dickinson (1992; 1994), Littlewood (1996) também indica tipos de atividades que o professor pode incorporar em sua prática docente para desenvolver diferentes facetas da autonomia dos aprendizes. Para o autor, é necessário “familiarizar estudantes com o conhecimento e com as habilidades envolvidas em controlar sua própria aprendizagem<sup>13</sup>” (LITTLEWOOD, 1996, p. 433, tradução nossa). Para isso, é importante deixar claro para os alunos que, ao trabalhar de forma independente, é possível adequar melhor as atividades às nossas necessidades como aprendizes de língua. Além disso, o professor seria responsável por “criar uma atmosfera não-ameaçadora<sup>14</sup>” (*idem*, tradução nossa) em sala de aula, para que os alunos se arrisquem com a língua e tenham menos medo de cometer erros. Assim, os aprendizes teriam mais liberdade para praticar a comunicação na língua em estudo, valendo-se das estratégias mais adequadas para os seus modos particulares de expressar-se.

O trabalho de Scharle e Szabó (2000) vai na mesma direção de Dickinson (1992; 1994) e de Littlewood (1996), indicando maneiras pelas quais o professor de línguas pode incentivar a autonomia dos seus alunos. As autoras tratam o assunto de maneira didática, oferecendo orientações práticas para o desenvolvimento de um senso de responsabilidade entre os aprendizes.

---

<sup>13</sup> “familiarizing students with the knowledge and skills involved in controlling their own learning”. (LITTLEWOOD, 1996, p. 433)

<sup>14</sup> “non-threatening atmosphere” (*idem*)

Para Scharle e Szabó (2000), desenvolver a autonomia do aprendiz envolve o entendimento de que, ao assumir uma maior responsabilidade sobre sua aprendizagem, o aprendiz se torna mais capaz de reconhecer a importância dos seus esforços, além de estar mais hábil a monitorar seu progresso e a se beneficiar de diferentes atividades dentro e fora de sala de aula para incrementar sua aprendizagem.

Para as autoras, o estímulo à autonomia precisa ser gradual, e há três grandes etapas no processo de desenvolvimento da responsabilidade do aprendiz:

1. **Conscientização** (*raising awareness*): etapa em que o professor desperta entre os alunos a consciência sobre seus processos internos de aprendizagem, encorajando-os a perceber o potencial que suas atitudes têm para a aprendizagem;
2. **Mudança de atitudes** (*changing attitudes*): introdução e prática estruturada de novas atividades em que as atitudes dos alunos evidenciem sua responsabilidade para com a sua aprendizagem;
3. **Transferência de papéis** (*transferring roles*): realização de atividades em que os aprendizes gozem de maior liberdade, assumindo responsabilidades antes limitadas à figura do professor.

Encontramos, na obra elaborada por Scharle e Szabó (2000), um roteiro didático e detalhado do desenvolvimento da autonomia do aprendiz a ser conduzido pelo professor. Trabalhos como esse representam um importante instrumento para profissionais da educação que pretendem adequar suas práticas a um modelo de ensino-aprendizagem que preze pela autonomia dos alunos.

Brown (2007) parece concordar com Scharle e Szabó (2000), ao indicar a importância da atuação do professor na promoção de uma tomada de consciência – por parte dos aprendizes – sobre os seus processos de aprendizagem. Para o autor, o professor e o material didático por ele utilizado têm papel essencial em oferecer atividades que estimulem a autonomia por meio de atitudes como monitorar a própria aprendizagem, avaliar tópicos que o aprendiz domine e outros que carecem de maior atenção e sugerir estratégias para enriquecer a aprendizagem.

Para Freire (2018a), educar e desenvolver a autonomia dos educandos são aspectos indissociáveis da prática educativa. É nesse sentido que o autor reconhece que o papel do professor é o de “ajudar [o aluno] a reconhecer-se como *arquiteto* da sua própria prática cognoscitiva” (FREIRE, 2018a, p. 121). Dessa forma, o docente deve agir de modo a conscientizar o aprendiz sobre sua capacidade de engajar-se ativamente na própria

aprendizagem, auxiliando o aluno a assumir “o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de *receptor* da que lhe seja transferida pelo professor” (*idem*). Concordamos com o postulado por Freire (2018a) por acreditarmos que um dos propósitos do trabalho do professor é empoderar o educando na produção do seu próprio conhecimento, oferecendo suporte ao desenvolvimento da consciência do aluno sobre sua própria aprendizagem.

O trabalho com vistas à autonomia do aprendiz nos parece ser uma reação à concepção bancária de educação descrita por Freire (2018b). De acordo com o autor, nessa concepção de educação, os educandos teriam um objetivo único: o de arquivar passivamente o conhecimento apresentado pelo professor. Dessa forma, os aprendizes não encontram, no trabalho em sala de aula, oportunidades de desenvolver sua consciência crítica e de se perceberem como agentes responsáveis por transformar a sociedade da qual fazem parte. A educação bancária, tal como descrita por Freire (2018b) nos parece uma negação do direito do educando de desenvolver sua autonomia.

Freire (2018b) propõe, como alternativa à educação bancária, uma prática libertadora, na qual “vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo” (FREIRE, 2018b, p. 100). Nesse novo modelo, a emancipação do sujeito ocupa posição central, e guia a maneira pela qual o professor conduz suas aulas.

De acordo com o observado, percebemos que as considerações de Freire (2018a; 2018b) harmonizam-se com as dos outros autores citados nesta seção, uma vez que todos parecem concordar sobre o caráter emancipatório de um modelo de ensino-aprendizagem que preze pelo desenvolvimento da autonomia dos alunos. Além disso, parece haver um consenso sobre o caráter gradual do processo de desenvolvimento da autonomia. Segundo Freire (2018a, p. 105): “A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. [...] Não ocorre em data marcada”. A introdução de oportunidades de exercício da independência dos alunos (DICKINSON, 1994) e o desenvolvimento do senso de responsabilidade do aprendiz sobre sua própria aprendizagem (SCHARLE; SZABÓ, 2000) não deve acontecer, segundo os autores, de maneira brusca. Trata-se de um processo gradativo, em que o professor amplia o alcance da autonomia do aluno (LITTLE, 2007), oferecendo ao aprendiz a oportunidade de exercer seu poder de escolha e de controle sobre sua aprendizagem (LITTLEWOOD, 1996).

Nicolaides (2003) defende que o incentivo à autonomia do aprendiz deve estar incluído

na proposta pedagógica do professor, uma vez que desenvolver a autonomia do aluno permite que o aprendiz se torne “uma pessoa mais competente para fazer suas próprias escolhas e, portanto, com mais chances de ser bem-sucedido em sua vida pessoal” (NICOLAIDES, 2003, p. 39). Para que isso aconteça, a autora indica a necessidade de oportunizar reflexões do aprendiz sobre seus objetivos e a adequação desses objetivos às atividades que ele realiza em sala de aula e em outros contextos educacionais (NICOLAIDES, 2017). Dessa forma, o aprendiz estará mais consciente sobre quais atividades e quais ambientes de aprendizagem melhor se adequam para os seus objetivos.

O estímulo à autonomia dos alunos também está relacionado à consciência dos aprendizes sobre o processo educativo. De acordo com Oliveira (2011):

O sistema educacional não pode personalizar o processo educativo de forma a dimensioná-lo ao perfil particular de cada aprendiz. Ele pode, no entanto, oferecer um leque mais amplo de oportunidades de aprendizagem para que o indivíduo busque a formação que deseja. (OLIVEIRA, 2011, p. 88)

Nesse sentido, o ambiente escolar pode abandonar a tarefa impossível de oferecer uma educação individualmente personalizada, e, ao invés disso, concentrar seus esforços em prover ao aprendiz oportunidades de se tornar responsável sobre sua própria formação. Em outras palavras, oportunidades para desenvolver sua autonomia.

A seguinte constatação, feita por Miccoli (2007, p. 34), segue a mesma direção:

[...] acreditar que o aluno aprenderá tudo o que precisa para expressar-se bem em uma língua estrangeira em sala de aula é impossível. Assim, tanto professor como alunos devem saber que seus papéis em sala de aula são limitados – o professor não pode ensinar tudo e o aluno não deve esperar que através do professor se aprenda tudo. Ele deve ser incentivado desde cedo a buscar suas próprias soluções e desenvolver ações que o façam avançar em seu desempenho como aluno. (MICCOLI, 2007, p. 34)

Dessa forma, compreendemos que o desenvolvimento da autonomia do aprendiz envolve a superação das limitações características do ambiente escolar. Ao encorajar o aluno a “buscar suas próprias soluções”, o professor auxilia o aprendiz a personalizar sua aprendizagem e a envolver-se ativamente com a língua.

Além disso, Miccoli (2007) entende que em uma aprendizagem autônoma de língua, “o aluno não é mais visto como um recipiente vazio que deve ser preenchido de conhecimentos, mas como um ser ativo que deve ser capaz de utilizar criativamente esses conceitos” (MICCOLI, 2007, p. 33). Nesse sentido, percebemos que o tipo de aprendizagem defendido por Miccoli (2007) representa uma perspectiva contrária a concepção bancária de educação, como descrita por Freire (2018b).

Em resumo, neste capítulo, discutimos o conceito de autonomia na aprendizagem de acordo com diversos autores e defendemos que a autonomia é um fenômeno multifacetado e complexo, que é influenciado por diferentes fatores. Consideramos, também, a centralidade da figura do professor no fomento à autonomia dos aprendizes e apontamos que o desenvolvimento da autonomia pode contribuir para um envolvimento mais ativo do aluno em sua própria aprendizagem. O próximo capítulo é dedicado à discussão sobre estratégias de aprendizagem e seus usos dentro de uma proposta de ensino-aprendizagem de língua.

## CAPÍTULO 2 – ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Este capítulo reúne considerações de diversos autores sobre estratégias de aprendizagem. Discutimos diferentes formas de definir esse conceito, com atenção especial à distinção entre **estilo** e **estratégia**. Em seguida, apresentamos algumas formas de classificar as estratégias de aprendizagem, de acordo com o papel que elas desempenham dentro da aprendizagem. Por fim, abordamos a relação entre a autonomia do aprendiz e o seu uso de estratégias de aprendizagem.

### 2.1 O que são estratégias de aprendizagem?

O uso de estratégias de aprendizagem tem sido observado ao longo de milhares de anos, servindo, por exemplo, como auxílio aos contadores de histórias que desejavam lembrar determinadas falas e como artifícios para aprendizes de língua (OXFORD, 1990). Os estudos sobre o assunto têm comprovado que o uso adequado de estratégias de aprendizagem se reflete em maiores níveis de proficiência e de autoconfiança entre os aprendizes. Devido à importância das estratégias de aprendizagem para o propósito de aprendizagem de uma língua, dedicamos o presente capítulo às definições e classificações das estratégias de aprendizagem.

Oxford (1990) define estratégias de aprendizagem como “ações específicas realizadas pelo aprendiz para tornar a aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais agradável, mais auto-direcionada, mais efetiva e mais transferível a novas situações<sup>15</sup>” (OXFORD, 1990, p. 8, tradução nossa). Nesse sentido, o uso de estratégias de aprendizagem oferece ao aprendiz a oportunidade de personalizar sua aprendizagem, de forma a adequá-la às suas necessidades e, possivelmente, torná-la mais significativa aos seus objetivos.

Para Oxford (1990), uma das principais características das estratégias de aprendizagem reside no fato de que elas contribuem para o principal objetivo de aprendizagem de língua: o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes. A autora considera a competência comunicativa como sendo a habilidade para comunicar-se na língua por meio das

---

<sup>15</sup> “learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferrable to new situations”. (OXFORD, 1990, p. 8)

quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar), e defende que tal competência pode ser definida a partir de quatro competências mais específicas, a saber: a) competência gramatical, relacionada ao conhecimento de vocabulário, pronúncia, ortografia e formação de palavras; b) competência sociolinguística, relacionada ao uso da língua em diferentes contextos e funções; c) competência discursiva, que se manifesta na combinação de ideias de forma coerente e d) competência estratégica, relacionada ao uso de estratégias para contornar limitações no conhecimento da língua (Oxford, 1990).

Além disso, a autora lista uma série de características importantes das estratégias de aprendizagem, características essas que vão para além do desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes. Para Oxford (1990), as estratégias de aprendizagem

- a) permitem que o aprendiz dirija sua própria aprendizagem;
- b) expandem a função do professor;
- c) são ações específicas a serem realizadas pelo aprendiz;
- d) não são sempre observáveis;
- e) com frequência, são realizadas de forma consciente;
- f) podem ser ensinadas;
- g) são flexíveis.

Dessa forma, de acordo com as características apontadas por Oxford (1990), percebemos que as estratégias de aprendizagem exercem um papel importante dentro da aprendizagem de língua, permitindo que o aluno se envolva direta e ativamente com a língua em estudo. Ademais, as estratégias de aprendizagem representam habilidades que podem ser ensinadas pelo professor, e contribuem, assim, para o principal objetivo do indivíduo ao aprender uma língua – o desenvolvimento da competência comunicativa.

O'Malley e Chamot (1990), por sua vez, entendem estratégias de aprendizagem como sendo “pensamentos e comportamentos especiais usados pelo indivíduo para compreender, aprender e reter novas informações<sup>16</sup>” (O'MALLEY; CHAMOT, 1990, p.1, tradução nossa). Os autores lidam com as estratégias de aprendizagem a partir de uma perspectiva cognitiva, em

---

<sup>16</sup> “the special thoughts or behaviours that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information”. (O'MALLEY; CHAMOT, 1990, p. 1)

que se busca compreender os processos mentais do indivíduo nos momentos em que ele aprende uma nova estratégia e a utiliza em seus esforços de aprender uma língua.

Segundo os autores, as estratégias de aprendizagem podem influenciar desde “atividades simples, como aprender vocabulário ou itens em uma lista, a atividades complexas, como a compreensão da língua<sup>17</sup>” (O’MALLEY; CHAMOT, 1990, p. 43, tradução nossa). Dessa forma, entendemos que o uso de estratégias de aprendizagem é feito por aprendizes de qualquer nível de proficiência, pois são úteis para lidar com atividades de qualquer nível de complexidade.

Para O’Malley e Chamot (1990), as estratégias de aprendizagem são “habilidades cognitivas complexas que seguem as mesmas regras de outras formas de conhecimento processual<sup>18</sup>” (O’MALLEY; CHAMOT, 1990, p. 216, tradução nossa). Assim sendo, para os autores, a aquisição de uma habilidade cognitiva acontece em três estágios. O primeiro deles, denominado estágio cognitivo, pode envolver uma instrução que o aprendiz recebe sobre a habilidade a ser aprendida ou a tentativa do próprio aprendiz de estudá-la por si mesmo. No estágio associativo, o aprendiz corrige possíveis erros que realizou na sua primeira tentativa de usar a habilidade cognitiva em questão. Por último, tem-se o estágio autônomo, em que o aprendiz domina a habilidade e a executa “de forma praticamente automática. [...] A habilidade pode ser executada sem qualquer esforço<sup>19</sup>” (O’MALLEY; CHAMOT, 1990, p. 26, tradução nossa). A esse ponto, o aprendiz domina completamente o uso da habilidade cognitiva – ou da estratégia de aprendizagem - e pode lançar mão dela a qualquer momento.

As considerações de O’Malley e Chamot (1990) sobre estratégias apresentam um importante esclarecimento sobre como um aprendiz domina o uso das estratégias de aprendizagem. A partir do que os autores demonstram, é possível conhecer as etapas pelas quais o aprendiz constrói seu conhecimento sobre uma estratégia (ou, de forma mais geral, sobre uma habilidade cognitiva). Tal conhecimento é de grande valor para professores de língua, uma vez que pode servir como guia para o planejamento e acompanhamento, pelo professor, do processo de aquisição de uma estratégia de aprendizagem de língua.

---

<sup>17</sup> “simple tasks, such as learning vocabulary or items in a list, or complex tasks, such as language comprehension”. (O’MALLEY; CHAMOT, 1990, p. 43)

<sup>18</sup> “complex cognitive skills that follow the same rules as do other forms of procedural knowledge”. (O’MALLEY; CHAMOT, 1990, p. 216)

<sup>19</sup> “virtually automatic [...] The skill can often be executed effortlessly”. (O’MALLEY; CHAMOT, 1990, p. 26)

Brown (2007) define estratégias como “métodos específicos de abordar um problema ou tarefa, modos de operação para se atingir um fim específico<sup>20</sup>” (BROWN, 2007, p. 119, tradução nossa). O autor defende que diferentes estratégias de aprendizagem são adequadas ao desenvolvimento de diferentes habilidades com a língua. Assim, o entendimento de Brown (2007) entra em harmonia com o que Oxford (1990) preconiza, pois ambos compreendem que o trabalho com múltiplas estratégias de aprendizagem possibilita ao aprendiz o desenvolvimento da sua competência comunicativa em toda sua amplitude, preparando-o para utilizar a língua em diversas situações.

Para Brown (2007), as estratégias são planos para manipular e controlar as informações relacionadas à aprendizagem, e a escolha de uma determinada estratégia de aprendizagem depende do que o aprendiz julga ser mais efetivo para a solução de um determinado problema. Dessa forma, uma das funções do professor de língua é apresentar um número de diferentes estratégias de aprendizagem aos seus alunos, para que eles escolham as estratégias que melhor se adaptem aos seus estilos particulares de aprender a língua.

Aqui, faz-se necessária uma distinção entre *estratégia* de aprendizagem e *estilo* de aprendizagem. Entende-se que o estilo de aprendizagem se refere a “tendências de preferências em um indivíduo<sup>21</sup>” (BROWN, 2007, p. 119, tradução nossa), ou seja, o estilo é uma dimensão tipicamente individual, (FILHO, 2013), representada pela “maneira peculiar apresentada pelo aprendiz durante o processo de aprendizagem” (FILHO, 2013, p. 315). Por exemplo, um aprendiz pode preferir trabalhar com estímulos visuais que auxiliem a sua aprendizagem de língua, ao mesmo tempo que outro aprendiz prioriza atividades de audição. A preferência de cada um desses aprendizes representa o seu próprio estilo. As estratégias, por sua vez, se relacionam às opções de métodos e ações para lidar com certos problemas de aprendizagem. Todo aprendiz possui “um número de possíveis opções para solucionar um problema, e [escolhe] um – ou vários em sequência – para solucionar tal problema<sup>22</sup>” (BROWN, 2007, p. 119, tradução nossa). Assim, as estratégias podem ser consideradas como um leque de opções disponíveis aos aprendizes para a realização de determinada tarefa de aprendizagem.

---

<sup>20</sup> “specific method of approaching a problem or task, modes of operation for achieving a particular end”. (BROWN, 2007, p. 119)

<sup>21</sup> “tendencies of preferences within an individual”. (BROWN, 2007, p. 119)

<sup>22</sup> “a number of possible options for solving a particular problem, and we choose one – or several in sequence – for a given ‘problem’”. (BROWN, 2007, p. 119)

É nesse sentido que Brown (2007) afirma que “estilos variam *entre* indivíduos [e] estratégias variam *dentro de* um indivíduo<sup>23</sup>” (BROWN. 2007, p. 119, tradução nossa). Dessa forma, cada aprendiz possui um estilo único de aprendizagem, representado por suas preferências, e pode escolher diferentes estratégias de aprendizagem de acordo com a sua adequação à atividade a ser realizada.

Apesar de reconhecer a importância dos estilos de aprendizagem para a compreensão da aprendizagem de língua, não tratamos desse tópico de maneira aprofundada neste trabalho. A razão para isso está no nosso objetivo de compreender o papel das estratégias de aprendizagem no desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Entendemos que cada indivíduo tem seu estilo próprio de aprender, e que esse estilo é um fator importante na escolha das estratégias de aprendizagem a serem utilizadas pelo aprendiz. No entanto, investigar a relação entre estilos de aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia do aprendiz não está entre os objetivos a que nos propomos neste trabalho.

De acordo com o observado na literatura sobre estratégias, revisada nesta seção, podemos atestar que elas possuem um importante papel no engajamento do indivíduo em sua própria aprendizagem, auxiliando-o a desenvolver sua competência comunicativa em cooperação com o professor (OXFORD, 1990). Além disso, compreendemos que, por conta da sua natureza cognitiva, existem determinadas etapas a serem cumpridas para a aquisição de uma estratégia (O’MALLEY; CHAMOT, 1990). Consideramos, também, que as estratégias de aprendizagem representam um conjunto de opções disponíveis ao aprendiz, e que ele pode escolher quais estratégias utilizará para estudar a língua de acordo com sua adequação ao seu perfil e à tarefa a ser realizada (BROWN, 2007).

Após apresentar e discutir algumas conceituações sobre estratégias de aprendizagem e tratar da diferença entre estilo e estratégia de aprendizagem, passamos à descrição das diferentes formas de classificar tais estratégias.

## **2.2 Classificando estratégias de aprendizagem**

---

<sup>23</sup> “styles vary *across* individuals [...] strategies vary *within* an individual”. (BROWN, 2007, p. 119)

O'Malley e Chamot (1999) classificam as estratégias de aprendizagem em três grandes grupos: estratégias metacognitivas, estratégias cognitivas e estratégias sócio-afetivas.

As estratégias metacognitivas, para os autores, “envolvem pensar sobre o processo de aprendizagem, planejar a aprendizagem, monitorar a tarefa de aprender e avaliar a qualidade da aprendizagem<sup>24</sup>” (O'MALLEY; CHAMOT, 1990, p. 137, tradução nossa). Tais estratégias são assim definidas<sup>25</sup>:

1. Planejamento (*planning*): antecipar conceitos e princípios a serem utilizados em uma tarefa de aprendizagem e planejar o uso de estratégias para a aprendizagem;
2. Atenção direcionada (*directed attention*): tomar decisões sobre o foco em determinada atividade e evitar distrações;
3. Atenção seletiva (*selective attention*): tomar decisões sobre o foco em um aspecto específico de certa atividade;
4. Autogerenciamento (*self-management*): entender as condições mais propícias para a aprendizagem e promover tais condições;
5. Autonitoração (*self-monitoring*): verificar e corrigir a performance durante uma atividade;
6. Identificação de problemas (*problem identification*): identificar o ponto central a ser solucionado em uma atividade;
7. Auto-avaliação (*self evaluation*): avaliar os resultados dos próprios estudos.

As estratégias cognitivas, por sua vez, envolvem uma manipulação direta do material a ser aprendido, e podem consistir da aplicação de uma técnica específica para lidar com uma atividade. O'Malley e Chamot (1990) conceituam onze estratégias cognitivas distintas:

1. Repetição (*repetition*): repetir um elemento da linguagem (frase, ou palavra);
2. Ampliação do recurso (*resourcing*): fazer uso de recursos como dicionários e livros didáticos;
3. Agrupamento (*grouping*): ordenar, classificar e agrupar materiais utilizados em atividades com a língua;
4. Anotação (*note taking*): anotar palavras e conceitos chave de forma resumida;

---

<sup>24</sup> “involve thinking about the learning process, planning for learning, monitoring the learning task, and evaluating how well one has learned”. (OXFORD, 1990, p. 137)

<sup>25</sup> As traduções dos nomes das estratégias metacognitivas e cognitivas são de Cruz (2005).

5. Dedução (*deduction*): aplicar regras para entender ou produzir na língua alvo;
6. Substituição (*substitution*): selecionar abordagens diferentes para realizar uma atividade com a língua alvo;
7. Elaboração (*elaboration*): relacionar novas informações com conhecimentos já adquiridos;
8. Resumir (*summarization*): criar um resumo mental ou escrito das informações contidas em uma atividade com a língua;
9. Tradução (*translation*): transportar ideias expostas na língua em estudo para a língua materna;
10. Transferência (*transfer*): fazer uso de conhecimento linguístico já adquirido para facilitar a realização de uma tarefa;
11. Inferência (*inferencing*): utilizar-se de informações disponíveis para inferir o significado ou os usos de certos itens da língua.

As estratégias de aprendizagem metacognitivas e cognitivas podem ser utilizadas pelo aprendiz em momentos distintos da aprendizagem, de acordo com a sua adequação ao contexto. Isso não quer dizer, no entanto, que os dois tipos de estratégia de aprendizagem não possuam uma relação entre si. Como apontado por Oliveira (2015):

Grosso modo, [...] as estratégias metacognitivas são empregadas pelo aprendiz para garantir que as estratégias cognitivas por ele empregadas sejam bem-sucedidas. Já as estratégias cognitivas são aquelas empregadas por ele para aprender com sucesso (OLIVEIRA, 2015, p. 53-54)

De acordo com o proposto por Oliveira (2015), percebemos que as estratégias metacognitivas e cognitivas possuem um papel conjunto, sendo empregadas com o objetivo comum de viabilizar o sucesso da aprendizagem. Assim sendo, acreditamos ser essencial investigar o uso de estratégias metacognitivas e cognitivas por aprendizes, pois é por meio do emprego de tais estratégias que o aprendiz interage com a língua a ser aprendida.

Dickinson (1992) é ainda mais explícito sobre a relação entre estratégias metacognitivas e cognitivas. O autor defende que ambos os tipos de estratégia são formas conscientes que o aprendiz tem de lidar com algum elemento da língua, e argumenta que um bom aprendiz de língua “[...] possui uma gama de estratégias cognitivas a ser utilizada em sua aprendizagem<sup>26</sup>” (DICKINSON, 1992, p. 22, tradução nossa). Para o autor, as estratégias metacognitivas podem ser utilizadas em uma sequência de operações relacionadas à aprendizagem. É por meio do uso

---

<sup>26</sup> “[...] have a range of cognitive strategies which they use in their learning”. (DICKINSON, 1992, p. 22)

de estratégias metacognitivas que, segundo Dickinson (1992), o aprendiz identifica a tarefa, seleciona a estratégia cognitiva apropriada para realização da tarefa, monitora do uso da estratégia cognitiva, checa a finalização da tarefa e avalia a eficiência da aprendizagem.

Por último, O'Malley e Chamot (1990) tratam das estratégias sócio-afetivas, ou seja, as que envolvem ou a interação com outras pessoas para incrementar a aprendizagem, ou ao uso de um controle afetivo para facilitar a realização de uma tarefa. As quatro estratégias sócio-afetivas descritas pelos autores estão resumidas a seguir:

1. Pedir esclarecimentos (*questioning for clarification*): buscar explicações, exemplos ou verificações sobre o material em estudo;
2. Cooperação (*cooperation*): trabalhar em conjunto com os colegas para resolver um problema, reunir informações, checar a realização de uma tarefa, etc.
3. Falar consigo próprio (*self-talk*): utilizar técnicas para diminuir a própria ansiedade e sentir-se competente para realizar uma tarefa;
4. Auto-reforço (*self-reinforcement*): motivar a si mesmo com recompensas a serem recebidas após a realização de uma tarefa.

As estratégias sócio-afetivas ocupam uma importante posição na aprendizagem de língua, e representam o caráter social e interativo da aprendizagem. Pedir esclarecimentos e trabalhar em conjunto são maneiras pelas quais os aprendizes se aproveitam da interação com outros indivíduos para aprimorar sua aprendizagem. Além disso, as estratégias sócio-afetivas estão relacionadas à autorregulação da aprendizagem pelo indivíduo, que permite que o aprendiz direcione seus esforços para aprender e personalize o estudo da língua de acordo com suas preferências e capacidades.

As estratégias de aprendizagem, segundo O'Malley e Chamot (1990), representam diferentes aspectos relacionados à aprendizagem. Os autores demonstram seu entendimento segundo o qual as estratégias de aprendizagem não estão limitadas à manipulação do objeto a ser aprendido; na verdade, as estratégias também ajudam o indivíduo na regulação e avaliação da própria aprendizagem. Assim, reconhecemos que as estratégias de aprendizagem estão intensamente relacionadas com o envolvimento ativo do sujeito com a sua própria aprendizagem. O aprendiz é responsável por escolher as estratégias que melhor se adaptam à sua realidade, e ele as utiliza não só para lidar com **o que** irá aprender, mas também para lidar com **a maneira** em que vai aprender.

Essa mesma constatação está presente nas considerações feitas por Oxford (1990). Para

a autora, as estratégias de aprendizagem “são ferramentas para um envolvimento ativo e auto-direcionado, que é essencial para desenvolver a competência comunicativa<sup>27</sup>” (OXFORD, 1990, p. 1, tradução nossa). A categorização feita pela autora divide as estratégias de aprendizagem em dois grandes grupos: o das estratégias diretas e o das estratégias indiretas.

As estratégias diretas são aquelas que envolvem a manipulação direta da língua-alvo, e estão divididas em três subcategorias:

1. Estratégias de memória: são as estratégias que cumprem a função específica de ajudar os aprendizes a armazenar e acessar novas informações, como, por exemplo: agrupar elementos da língua, estabelecer associações entre esses elementos, utilizar palavras recentemente aprendidas em contextos diferentes, etc.
2. Estratégias cognitivas: estratégias que possibilitam que o aprendiz compreenda e utilize a língua de novas maneiras, como praticar repetições, reconhecer padrões nas formas da língua e escanear textos para facilitar a interpretação e absorção de suas ideias principais.
3. Estratégias de compensação: estratégias que permitem ao aprendiz fazer uso da língua apesar das lacunas no seu conhecimento. Figuram nessa subcategoria estratégias de adivinhar significados com base em pistas linguísticas e de superar limitações nas expressões oral e escrita.

De acordo com o indicado por Oxford (1990), percebemos que as estratégias diretas representam tarefas que auxiliam o aluno na aprendizagem de novos elementos e estruturas da língua. As estratégias diretas podem ser utilizadas pelo aprendiz para incrementar sua performance no uso da língua em relação a diferentes habilidades como fala, escrita, leitura e audição do idioma.

As estratégias indiretas são aquelas que atuam como suporte para a aprendizagem da língua, sem estarem envolvidas diretamente com a língua-alvo. A divisão das estratégias indiretas proposta pela autora contém três subcategorias:

1. Estratégias metacognitivas: estratégias que permitem que o aprendiz coordene sua própria aprendizagem, como, por exemplo, planejar e organizar seus estudos e avaliar o progresso da sua aprendizagem;

---

<sup>27</sup> “tools for the active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence”. (OXFORD, 1990, p. 1)

2. Estratégias afetivas: são as estratégias relacionadas à regulação das emoções, motivações e atitudes do aprendiz, e envolvem atividades como atenuar sua própria ansiedade, encorajar a si mesmo e avaliar seu estado emocional;
3. Estratégias sociais: tratam-se de estratégias que facilitam que o aluno aprenda em interação com outros. Fazer perguntas e cooperar com outros aprendizes são exemplos de estratégias sociais.

As estratégias indiretas estão relacionadas ao gerenciamento da aprendizagem, e, segundo Oxford (1990, p. 135, tradução nossa), “são úteis em praticamente todas as situações de aprendizagem<sup>28</sup>”, desde que sejam aplicadas em conjunto com as estratégias diretas. Dessa forma, compreendemos que uma aprendizagem efetiva da língua depende do uso conjunto de estratégias diretas e estratégias indiretas.

Oxford (1990) defende que a consciência sobre a própria aprendizagem está relacionada ao entendimento do aprendiz sobre o papel das estratégias de aprendizagem. A autora entende que, uma vez que o indivíduo possui uma compreensão geral das estratégias de aprendizagem e de suas funções em atividades com a língua, ele pode tornar-se mais consciente sobre os processos da sua própria aprendizagem, avaliando, regulando e planejando seus esforços de aprender por conta própria.

De acordo com as classificações de O’Malley e Chamot (1990) e Oxford (1990), entendemos que o uso de estratégias de aprendizagem – em especial, as estratégias metacognitivas – podem representar um importante aspecto do desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, uma vez que o uso de estratégias metacognitivas pode envolver um ato de escolha por parte do aprendiz em envolver-se ativamente com sua própria aprendizagem. O aprendiz que se vale de estratégias metacognitivas pode entender melhor quais as condições ideais para que sua aprendizagem ocorra da melhor maneira possível. Com esse conhecimento, é possível que ele busque ambientes que melhor correspondam ao seu ideal de aprendizagem – e nessa busca, o indivíduo estará exercendo sua autonomia. Como demonstrado por Cruz (2005), o uso consciente de estratégias metacognitivas pode se constituir, para o aprendiz, como uma oportunidade para reflexão sobre o aprender uma língua estrangeira. Assim sendo, dedicamos a próxima seção do texto para discutir a relação entre a autonomia e o emprego de estratégias de aprendizagem.

---

<sup>28</sup> “are useful in virtually all language learning situations”. (OXFORD, 1990, p. 135)

### 2.3 A relação entre promoção da autonomia e estratégias de aprendizagem

Ellis e Sinclair (1989) entendem que a promoção da autonomia do aprendiz está relacionada ao desenvolvimento de habilidades que o indivíduo utiliza para aprender. Entre tais habilidades, estão as estratégias de aprendizagem que discutimos nas seções anteriores. Nesse sentido, o professor pode promover a autonomia dos alunos ao provê-los com diferentes estratégias de aprendizagem, estratégias essas que os ajudarão a assumir uma maior responsabilidade sobre sua própria aprendizagem. Para as autoras, o desenvolvimento da autonomia do aprendiz ocupa uma posição muito importante no processo de ensino-aprendizagem, representando “uma função básica da educação<sup>29</sup>” (ELLIS; SINCLAIR, 1989, p. 3, tradução nossa).

Oxford (1990), por sua vez, defende a existência da necessidade de ensinar estratégias de aprendizagem aos alunos, uma vez que elas representam um meio de promover o envolvimento ativo dos aprendizes com a aprendizagem. Para a autora, é necessário que o professor trabalhe para conscientizar os alunos sobre o assunto, de forma que eles “se tornem conscientes e familiarizados com a ideia geral de estratégias de aprendizagem de língua e a maneira pela qual tais estratégias podem ajudá-los a realizar diversas atividades com o idioma<sup>30</sup>” (OXFORD, 1990, p. 202, tradução nossa). Além disso, a autora aponta que esse trabalho de conscientização precisa conter atividades práticas, que encorajem o aluno a aprender sobre diferentes opções à sua disposição durante a aprendizagem.

Para Brown (2007), a autonomia do aprendiz está relacionada, entre outros fatores, à sua consciência sobre os seus próprios processos de aprendizagem. O autor defende que um aprendiz autônomo é capaz de adaptar sua escolha de estratégia de aprendizagem de acordo com o tipo de atividade de aprendizagem da língua que pretende realizar. Dessa forma, consciente dos seus processos de aprendizagem, o aprendiz pode utilizar as estratégias de aprendizagem mais eficientes para a realização de tarefas dentro e fora da sala de aula.

De acordo com o que observamos nas considerações de Ellis e Sinclair (1989), Oxford (1990) e Brown (2007), nos parece que uma das consequências do fomento à autonomia do

---

<sup>29</sup>“A basic function of education”. (ELLIS; SINCLAIR, 1989, p. 3)

<sup>30</sup> “become aware and familiar with the general idea of language learning strategies and the way such strategies can help them accomplish various language tasks”. (OXFORD, 1990, p. 202)

aprendiz é o desenvolvimento da sua familiaridade com diferentes estratégias de aprendizagem. Nesse contexto, o professor possui o papel essencial de trazer discussões sobre esse assunto em sua atuação em sala de aula. É por meio dessas discussões que os alunos podem se familiarizar com o uso de estratégias de aprendizagem, percebendo, conseqüentemente, a sua utilidade para a realização mais efetiva de atividades que promovam a aprendizagem da língua. O trabalho com estratégias promove o envolvimento ativo do aluno com sua própria aprendizagem, pois é ele o responsável por eleger a melhor maneira de se realizar as diferentes atividades necessárias para aprender uma língua. Assim, argumentamos pela existência de uma intensa relação entre a autonomia do aprendiz e o uso que ele faz das estratégias de aprendizagem.

Em suma, o presente capítulo reuniu considerações de diferentes autores sobre as estratégias de aprendizagem. Discutimos a conceituação de estratégia, considerando sua importância para o engajamento do indivíduo em sua própria aprendizagem. Além disso, destacamos a relação entre o uso de estratégias metacognitivas e a autonomia do aprendiz. O capítulo seguinte trata do trabalho do professor de Inglês sob a ótica do sócio-interacionismo discursivo.

## CAPÍTULO 3 – O TRABALHO DO PROFESSOR

Este capítulo trata do trabalho do professor em sala de aula. Apresentamos a caracterização do ofício do professor na ótica do Interacionismo Sociodiscursivo, e tratamos da noção de transposição didática como transformação do saber científico em saber ensinado. Além disso, destacamos o conceito de gesto didático e justificamos a mobilização desse conceito para os objetivos deste trabalho.

### 3.1 O professor na ótica do Interacionismo Sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é uma corrente de pensamento fundada por Jean-Paul Bronckart, que objetiva desvendar diferentes atividades languageiras (BARROS, 2012). O ISD dedica-se a desvendar a atuação humana por meio das suas atividades languageiras, considerando que “a emergência das formações sociais e a diversificação das atividades práticas estão intrinsecamente ligadas à emergência das atividades de linguagem” (BARROS, 2012, p. 37). Assim, o ISD considera a existência de uma estreita relação entre os usos da linguagem e as formações sociais das quais os indivíduos fazem parte, e, nesse sentido, valoriza o texto como “a única realidade empírica das atividades da linguagem” (*idem*). É a partir do trabalho com os textos que é possível investigar tais atividades de linguagem, percebendo as influências sociais e discursivas que rodeiam a atividade humana.

Ao tratar especificamente do trabalho do professor, os textos se revestem de uma essencialidade ainda mais evidente, uma vez que “é [...] por meio deles que todas as intervenções didáticas são organizadas” (BARROS, 2012, p. 37). Reconhecemos, dessa forma, que o trabalho do professor é organizado por meio de diferentes textos, orais ou escritos, e que a investigação desses textos é primordial para compreender a atuação docente. Veçossi (2014) declara que “o ISD não só procura explicar diversas questões epistemológicas, referentes às produções verbais humanas, como também fornece instrumental de análise (linguística) de tais produções” (VEÇOSSO, 2014, p. 1-2). Dessa forma, neste trabalho, mobilizamos o conceito de gesto didático do professor, proveniente das discussões do ISD, como um dos principais instrumentos de interpretação do trabalho docente.

No entanto, antes de lidar com os gestos didáticos do professor, direcionamos nossa atenção para o contexto em que o docente está inserido – a escola. Para Bronckart (2006), a escola é um ambiente que precisa se adaptar constantemente, por possuir um papel importante dentro da sociedade. É na escola que os conhecimentos científicos são discutidos e compreendidos pelos alunos. Nesse sentido, o trabalho do professor envolve a seleção, transformação e simplificação desses conhecimentos para que eles sejam compreendidos pelos alunos (BRONCKART, 2006). Como discutimos anteriormente, esse trabalho é realizado por meio de textos orais e escritos, que circundam a atuação docente.

Dessa forma, o ofício do professor é definido, por Bronckart (2006, p. 207) como “a gestão de uma situação de aula e seu percurso, em função das expectativas e dos objetivos predefinidos pela instituição escolar e das características e das reações afetivas dos alunos”. O trabalho do professor envolve sua

capacidade de *pilotar* um projeto de ensino predeterminado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando a direção, em função de critérios de avaliação dos quais só ele é senhor ou o único responsável. (BRONCKART, 2006, p. 226-227)

De acordo com o apresentado pelo autor, são vários os elementos que o professor gerencia em sua prática, e é a coordenação de todos esses fatores pelo docente – realizado por meio dos gestos empregados por ele em sala de aula - que configura o trabalho do professor como uma atividade profissional. Reconhecemos, como Oliveira (2011, p. 6), “o agir do professor como uma atividade profissional constituída por gestos complexos que, se descritos e compreendidos, podem atribuir à profissão um caráter mais profissional”.

Uma importante contribuição do ISD para os estudos sobre a atuação docente está relacionada à diferenciação entre o trabalho prescrito e o trabalho real (ou realizado). Bronckart (2006) define o trabalho prescrito como uma representação do que o trabalho do professor deve ser, “tal como é predefinido em diversos documentos produzidos pelas empresas ou pelas instituições, que dão instruções, modelos, modos de emprego, programas, etc.” (BRONCKART, 2006, p. 208). Entre os documentos que representam o trabalho prescrito, podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das instituições de ensino (BARROS, 2012), e, mais atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tais documentos referem-se a determinadas práticas a serem incorporadas pelo docente em sua atuação em sala, com o objetivo de desenvolver certas habilidades e capacidades dos alunos.

O trabalho real (ou realizado), por sua vez, é o “conjunto de condutas (verbais ou não verbais) efetivamente observáveis na situação” (MACHADO, 2009, p. 80). Para Bronckart (2006), o termo “designa as características efetivas das diversas tarefas que são realizadas pelos trabalhadores em uma situação concreta. Assim, a atividade dos professores em sala de aula pertence a esse nível” (BRONCKART, 2006, p. 208). A distinção entre trabalho prescrito e trabalho real/realizado nos ajuda a compreender o distanciamento natural e inevitável (BARROS, 2013) entre esses dois tipos de trabalho, afinal, a atividade profissional do professor é marcada por sua subjetividade, por suas escolhas individuais que representam manifestações do seu estilo de trabalho. Nesse sentido, não é razoável esperar que professores diferentes, mesmo que orientados pelos mesmos documentos oficiais, atuem da mesma forma em sala de aula, pois eles possuem estilos únicos de trabalhar.

Assim sendo, lidamos, neste trabalho, com o trabalho real do professor, pois ele evidencia

diferentes estilos adotados pelos trabalhadores para realizar uma mesma tarefa, as astúcias ou os atalhos que inventam, apesar das prescrições, os recursos cognitivos que mobilizam, as dimensões afetivas, relacionais e identitárias de seu trabalho. (BRONCKART, 2006, p. 208)

O conceito de trabalho real, como demonstrado, nos ajuda a focalizar nossa atenção para as questões individuais e de estilo do professor. Compreendemos que o trabalho do professor também está relacionado às prescrições que a ele se aplicam; no entanto, tais prescrições não são o foco desta pesquisa. Objetivamos, neste trabalho, lidar com o trabalho efetivamente realizado pelo professor de língua no que se relaciona ao desenvolvimento da autonomia dos aprendizes.

O ISD entende o professor como um mediador da aprendizagem, visto que a aprendizagem depende de processos mentais realizados pelos alunos, processos estes que o professor não pode controlar ou acessar (MACHADO, 2009). Nesse sentido, Amigues (2004) indica que “o ensino também desencadeia, de modo mais privado, longe do olhar do professor, processos internos de reelaboração dos conhecimentos, que, em ligação com a aprendizagem, dizem respeito ao desenvolvimento” (AMIGUES, 2004, p. 51). Assim, concordamos com os autores citados sobre o papel mediador do professor no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, de acordo com Barros (2012, p. 109), “o professor é visto como um mediador do processo, assim como todos os instrumentos por ele mobilizados para criar esses ‘espaços’ de transformações”. Tais transformações são os processos cognitivos da aprendizagem,

desenvolvidos mentalmente pelos aprendizes e que ocorrem além do alcance do professor. Assim, o professor não é responsável pela mera transmissão de conhecimentos (SAUJAT, 2004; FREIRE, 2008), mas sim pela mediação do processo de construção do conhecimento pelos aprendizes.

As considerações do ISD sobre o trabalho do professor nos ajudam a compreender o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem, como figura que gerencia diferentes fatores relacionados à atuação em sala de aula a partir de seu estilo de trabalho. A seguir, tratamos do conceito de transposição didática, que se relaciona à transformação dos conhecimentos científicos em conhecimentos a serem desenvolvidos em sala.

### **3.2 A transposição didática**

A transposição didática é um conceito importante dentro do ISD, por representar a transformação pela qual o conhecimento passa para tornar-se matéria-prima do processo de ensino-aprendizagem. Neste trabalho, referimo-nos ao conceito de Chevallard de transposição didática, traduzido por Barros (2012) e transcrito a seguir:

Conhecimentos não são, com poucas exceções, criados para serem ensinados, mas para serem usados. Ensinar um conjunto de conhecimentos é, portanto, um projeto altamente artificial. A transição do conhecimento como ferramenta para ser colocada em uso a um conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido é precisamente o que tenho denominado de transposição didática do conhecimento. (CHEVALLARD, 1989, p. 6)

Como observado, a transposição didática é responsável pela transfiguração do conhecimento para que ele se torne objeto de ensino aprendizagem. Ao investigar o processo de transposição didática, podemos compreender o “fluxo no processo de introdução dos objetos de ensino em sala de aula: o saber científico, o saber a ensinar, o saber ensinado e o saber assimilado (aprendido)” (OLIVEIRA, 2012, p. 3). É por meio da transposição didática que se didatiza o conhecimento científico a ser trabalhado em sala de aula.

O estudo da transposição didática é importante por auxiliar na compreensão do processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração as transformações do saber ao longo desse processo. Nas palavras de Oliveira (2012),

o sistema didático (saber, professor e aluno) só poderá ser compreendido se houver o reconhecimento das transformações pelas quais o saber passa (seja pela ação das políticas públicas, dos professores universitários, do grupo autoral do livro didático, seja pelo agir do professor), o que se faz de suma importância também para se compreender o processo de construção dos objetos de ensino, considerando as muitas questões a isso relacionadas, como: formação do professor, conhecimentos experienciais, organização institucional, atuação do coordenador pedagógico, perfil dos alunos, objetivo de ensino, etc. (OLIVEIRA, 2012, p. 4-5)

De acordo com o observado pela autora, há diversos fatores envolvidos na transformação do saber. Assim sendo, existem dois níveis da transposição didática que nos ajudam a categorizar essas diferentes transformações: a transposição didática externa e a transposição didática interna.

A transposição didática externa corresponde à “passagem dos saberes científicos aos saberes a ensinar” (BARROS, 2012, p. 72). Nessa passagem, o objeto a ensinar sofre influências de diversos agentes, como os profissionais que elaboram os programas de ensino e os autores dos materiais didáticos (OLIVEIRA, 2012). A transposição didática externa não é pautada neste trabalho, por não se enquadrar aos objetivos da nossa pesquisa. No entanto, o conceito de transposição didática externa nos provê com o entendimento de que os saberes trabalhados em sala de aula já passaram por uma transformação prévia antes de se tornarem objetos de ensino.

A transposição didática interna, por sua vez, relaciona-se à transformação dos saberes a ensinar, resultantes da transposição didática externa, em saberes de fato ensinados e aprendidos (BARROS, 2012). Oliveira (2012, p.4) aponta que a transposição didática interna está ligada às “adaptações particulares em cada situação de ensino, que vão permitir visualizar de que maneira os saberes são transpostos como objetos de ensino pelo professor”. Levando em conta os objetivos deste trabalho, entre os quais está a avaliação das práticas do professor de língua inglesa em relação ao desenvolvimento da autonomia dos alunos, compreendemos que a transposição didática interna é um dos pilares da nossa investigação. Para isso, mobilizamos o conceito de gesto didático do professor, conceito esse que está inserido no processo de transposição didática interna. A seguinte seção trata desses gestos e da sua relação com o trabalho do professor de língua.

### **3.3 Gestos didáticos e o agir docente**

Gestos didáticos são definidos por Aebly-Daghé e Dolz (2008, apud OLIVEIRA, 2012) como sendo

movimentos observáveis no quadro de seu trabalho que contribuem para a realização de um ato visando a uma aprendizagem. Portadores de significações, esses gestos se integram ao sistema social complexo da atividade de ensino, que é regida pelas regras e pelos códigos convencionais, estabilizados pelas práticas seculares constitutivas da cultura escolar. Identificar os gestos específicos da profissão de ensino supõe, portanto, uma clarificação das situações e das atividades escolares dentro das quais elas se realizam, bem como as ferramentas e as abordagens que permitem sua realização. (AEBLY-DAGHÉ; DOLZ, 2008, p. 83)

Dessa forma, os gestos didáticos do professor são os movimentos pelos quais o professor rege o seu trabalho de promover a aprendizagem dos alunos. Tais movimentos são “discursivos e pragmáticos, verbais e não-verbais, executados pelo professor para presentificar e topicalizar os objetos de ensino” (STRIQUER, 2014, p. 476). É por meio dos gestos didáticos que o professor manipula o objeto de ensino em sala de aula, preparando-o para que seja aprendido pelos alunos. Aebly-Daghé e Dolz (2008, p. 84 apud Barros, 2013) apontam que “é pelos gestos didáticos que o professor delimita o objeto, que ele o mostra, que ele o decompõe, que ele o ajusta às necessidades dos alunos, isto é, que ele o transforma em vista da aprendizagem”. Dessa forma, os gestos didáticos são uma das principais características do trabalho do professor, visto que é por meio deles que o profissional lida com o objeto de ensino.

Os gestos didáticos incluem-se, portanto, no processo de transposição didática interna, pois é nele que acontece a construção do objeto de ensino. Para Barros (2013, p. 13), os gestos didáticos “moldam-se às necessidades de didatização dos objetos escolares”. Tal processo de didatização é realizado pelo professor, que é responsável por introduzir e apresentar o objeto de ensino aos alunos por meio dos gestos didáticos.

Existem duas grandes categorias de gestos didáticos. A primeira reúne os gestos didáticos fundadores, “relacionados às práticas estabilizadas convencionalmente pela instituição escolar” (BARROS, 2013, p. 753). Os gestos didáticos específicos, por sua vez, representam uma faceta mais singularizada do trabalho do professor, por estarem “a serviço da construção dos objetos de ensino no processo de transposição didática interna” (*idem*).

Para Striquer (2014, p. 476), “os gestos fundadores são os consagrados pelo *métier* docente, uma vez que são comuns a este grupo profissional na efetivação do seu trabalho”. Ou seja, os gestos fundadores são os movimentos discursivos e pragmáticos convencionalizados como parte do trabalho do professor. A realização desses gestos é comum entre docentes, pois

acontece em um “complexo sistema em que se situam as atividades educacionais que constituem a cultura escolar” (NASCIMENTO, 2011, p. 421).

O quadro abaixo, elaborado por Barros (2013) com base na categorização de Aeby-Daghé e Dolz (2008), contém a descrição dos gestos didáticos fundadores na concepção desses autores.

**Quadro 1** – Gestos didáticos fundadores e suas descrições

Gestos Didáticos Fundadores	Descrição
Presentificação	Tem por finalidade apresentar aos alunos um <i>objeto social de referência</i> , no suporte adequado, que passará por um processo de didatização.
Delimitação	Focaliza uma (ou mais) dimensão ensinável do objeto de ensino-aprendizagem – desconstrução e colocação em evidência dessa dimensão.
Formulação de tarefas	Porta de entrada para os <i>dispositivos didáticos</i> ; seu estudo envolve a utilização de <i>comandos</i>
Criação de dispositivos didáticos	Os meios para enquadrar uma atividade escolar – pressupõe a mobilização de suportes (textos, esquemas, objetos reais etc.).
Utilização da memória	Implica colocar na temporalidade o objeto de ensino e convocar as memórias das aprendizagens, para permitir utilizá-las mais tarde.
Regulação	Inclui dois fenômenos intrinsecamente relacionados: as <i>regulações internas</i> e as <i>regulações locais</i> . As regulações internas, centradas nas estratégias para obter as informações sobre o estado dos conhecimentos dos alunos (processo diagnóstico), podem estar no início, durante ou no fim da atividade didática. [...] As regulações locais operam durante as atividades didáticas, em uma discussão com os alunos ou no decorrer de uma tarefa. A avaliação é considerada um gesto didático específico de regulação.
Institucionalização	Ela se apresenta sob a forma de uma generalização envolvendo a apresentação de informações sobre o objeto de ensino e especialmente colocando em evidência os novos aspectos desse objeto que os alunos devem aprender.

Os gestos didáticos fundadores elencados representam os movimentos discursivos e pragmáticos convencionalizados pela instituição escolar que são realizados pelo professor em sala de aula. É por meio desses gestos que o docente exerce sua função de mediar a aprendizagem dos alunos, à medida em que os auxilia a manipular o objeto de ensino.

Se, por um lado, os gestos didáticos fundadores relacionam-se a práticas convencionalizadas, os gestos didáticos específicos estão ligados às peculiaridades na atuação de um professor. Como aponta Nascimento (2011),

a ação do professor em uma situação particular de ensinar desenvolve gestos didáticos específicos que nos ajudam a compreender o modo pelo qual se dá a transformação do objeto de ensino que é regulado por esses gestos. (NASCIMENTO, 2011, p. 421)

Dessa forma, os gestos didáticos específicos emergem da atuação do professor em sala, das maneiras particulares que ele tem para lidar com o objeto de ensino.

Striquer (2014, p. 476) aponta que “quando um professor passa a realizar um gesto fundador de outra maneira [distinta da maneira que outro professor realiza o gesto], acaba por constituir um gesto didático específico”. Assim, de acordo com a autora, os gestos didáticos específicos são uma das características que diferenciam os professores entre si. A atuação de um professor em sala de aula é marcada pelos seus gestos didáticos específicos

Ainda segundo a autora, a realização de um gesto didático acontece em situações em que o professor precisa lidar com imprevistos. Nessas situações, é necessário que o docente crie novas soluções para lidar com o problema que se apresenta em sala de aula. Dessa forma, “são [...] as invenções, as transformações, as (re)apropriações que se caracterizam como gestos didáticos específicos” (STRICHER, 2014, p. 476). Assim, fica ainda mais claro o caráter particular e único dos gestos didáticos específicos.

Para Nascimento (2011, p. 431), os “gestos fundadores das atividades educacionais [são] materializados nos gestos didáticos específicos de um professor”. Assim sendo, entendemos que, a partir da observação da atuação docente, é possível vislumbrar os gestos didáticos fundadores pelos quais o professor orienta seu trabalho em sala de aula. É nesse sentido que, neste trabalho, utilizamos a noção de “gestos didáticos como categoria de interpretação do agir docente” (BARROS, 2012, p. 117), para cumprir um dos objetivos

propostos, o de elencar e interpretar os gestos didáticos do professor que contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Em resumo, o presente capítulo foi dedicado à discussão das particularidades do trabalho do professor. Lidamos com a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) sobre a atuação docente, e tratamos da noção de transposição didática para compreender as transformações pelas quais o saber passa no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, contextualizamos a utilização de gestos didáticos no campo de trabalho do professor. No capítulo a seguir, apresentamos um relato do percurso metodológico da construção da presente pesquisa.

## **CAPÍTULO 4 – PERCURSO METODOLÓGICO**

Neste capítulo, relatamos a construção deste trabalho de pesquisa. Ao longo das próximas páginas, tratamos da abordagem qualitativa e etnográfica que guiou a nossa investigação, justificamos a nossa escolha de sujeitos e de local de pesquisa e elencamos os instrumentos de geração de dados que acreditamos ser apropriados para os fins desta pesquisa. Além disso, evidenciamos os critérios por nós utilizados para a interpretação e triangulação dos dados gerados.

### **4.1 Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico**

Para Angrosino (2009), a pesquisa qualitativa objetiva a compreensão e descrição de fenômenos sociais, podendo, assim, ser feita por meio da análise das experiências de indivíduos e de grupos, da análise das interações entre esses indivíduos e também pela análise de documentos. Neste trabalho, em que direcionamos nossa atenção para o papel do professor de inglês na promoção de estratégias de aprendizagem para o desenvolvimento da autonomia do aluno, concentramo-nos em especial nos dois primeiros elementos citados pelo autor, as experiências dos indivíduos (professora e alunos) e as interações entre eles observadas em sala de aula.

André (2012, p. 17) argumenta que a pesquisa qualitativa tenta tratar de “uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”. É com base nessa perspectiva que elencamos os quatro instrumentos de geração de dados (discutidos na seção 4.3). Os dados gerados por meio da realização da entrevista com a professora, da observação de aulas, da escrita de narrativas de aprendizagem e das notas de campo representam o nosso esforço de investigar a promoção da autonomia a partir dos diferentes “atores da sala de aula” (BOHN, 2013, p. 97). A triangulação desses dados (discutida na seção 4.5) nos oferece a oportunidade de estabelecer as interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 2012) entre esses sujeitos.

A etnografia, segundo Cançado (1994, p. 56), “enquadra-se dentro de um paradigma qualitativo ou interpretativo de pesquisa”. Dessa forma, de acordo com a natureza qualitativa deste trabalho, buscamos inspiração na abordagem etnográfica para a construção da nossa

pesquisa. A seguir, reunimos considerações de diferentes autores sobre a etnografia e demonstramos como essa abordagem contribui para a construção do nosso trabalho.

Angrosino (2009, p. 30) define etnografia da seguinte maneira: “etnografia é a arte e a ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças”. Neste trabalho, no entanto, não procuramos descrever um grupo humano em sua totalidade, nem lidamos com todos os elementos que compõem esse grupo. No contexto de realização de pesquisa, em nível de Mestrado, não há tempo hábil para realizar uma descrição por um longo período de tempo, tal qual preconizada pela definição de etnografia. O que fizemos, na realidade, foi estabelecer um recorte das interações (relacionadas ao desenvolvimento da autonomia) de um determinado grupo humano (a professora e os alunos de uma turma do 3º Ano do Ensino Médio) a ser descrita e discutida a partir da inserção do pesquisador no contexto de pesquisa. Assim sendo, entendemos que nosso trabalho não se constitui como uma etnografia de fato, mas sim de uma pesquisa de cunho etnográfico, em que a inserção do pesquisador no ambiente de pesquisa torna-se um ponto essencial para a geração de dados e a observação direta das interações entre os sujeitos da pesquisa.

A abordagem etnográfica, quando empregada em trabalhos no campo escolar, representa uma oportunidade de “repensar e reconstruir o saber didático” (ANDRÉ, 2012, p. 9), pois “permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (*idem*, p. 41). Nesse sentido, tal abordagem se mostrou adequada para os fins deste trabalho, uma vez que nos permitiu testemunhar o cotidiano escolar da professora e dos alunos que colaboraram com a nossa pesquisa, e a sua relação com a promoção da autonomia desses estudantes.

Assim sendo, este trabalho constitui-se de uma pesquisa qualitativa (ANDRÉ, 2012) de cunho etnográfico (ANGROSINO, 2009; CANÇADO, 1994), com foco na promoção da autonomia dos estudantes por meio da atuação do professor de inglês.

#### **4.2 Sujeitos e local de pesquisa**

Os sujeitos desta pesquisa são a professora de inglês e 12 alunos, na faixa etária de 16-18 anos de idade, de uma turma do 3º Ano do ensino Médio de uma escola pública estadual localizada em Vitória da Conquista – Bahia. Apesar de a turma consistir de um grupo de 44

alunos, obtivemos autorização de apenas 12 deles para utilizar suas narrativas de aprendizagem em nosso trabalho de pesquisa. Escolhemos essa escola por ela ter sido o local em que o autor desta dissertação lecionou durante as disciplinas de Estágio Regência em Língua Portuguesa e Língua Inglesa em sua graduação. Dessa forma, o trabalho de pesquisa foi realizado em um ambiente com o qual o pesquisador já havia se familiarizado, e as interações com a diretoria e com o corpo docente aconteceram sem grandes empecilhos, tendo em vista o estabelecimento de uma relação de confiança entre ambas as partes ocorrido no período em que o pesquisador atuou na escola.

A escolha da professora ocorreu por ela ser a única docente da instituição responsável por ministrar aulas de inglês para as turmas de 3º Ano do turno matutino. As demais professoras que trabalham com a língua inglesa lecionam para turmas de outros anos e em outros turnos.

Atribuímos o nome fictício Luana à professora. Natural de uma cidade do interior de Minas Gerais, Luana formou-se em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte (FAFI – BH). Após casar-se, mudou-se para Vitória da Conquista, onde trabalha na rede pública de ensino desde 1998. Um dos seus principais interesses para além da docência é a música, sendo que Luana já participou de diferentes grupos musicais ao longo da sua vida como vocalista e violonista.

Assim como fizemos com a docente, atribuímos nomes fictícios aos alunos da turma que se dispuseram a participar da pesquisa. Dessa forma, passamos a utilizar os seguintes nomes para nos referir aos alunos participantes do trabalho: Bruna, Leonardo, Luís, Joana, Marcela, Lúcia, Laura, Helena, Cecília, Bernardo, Vanessa e Henrique.

A escolha de uma turma de 3º Ano justifica-se por acreditarmos que, por estarem no fim de suas trajetórias no ensino regular, os alunos do 3º Ano do Ensino Médio poderiam estar mais conscientes sobre quais estratégias de aprendizagem eles preferem utilizar em seus estudos. Além disso, entendemos que a conclusão do ensino regular se constitui como um momento da trajetória desses estudantes em que eles são incentivados a assumirem uma maior responsabilidade sobre si mesmos – tal responsabilidade pode ser relacionada à autonomia desses sujeitos, que é um dos componentes do objeto de nossa pesquisa.

Uma importante diretiva para o trabalho de cunho etnográfico - em que o pesquisador se insere no ambiente de pesquisa - está relacionada à postura do pesquisador em campo. Segundo Cançado (1994, p. 67): “é preciso se ter uma postura ética e estabelecer um relacionamento claro e profissional com os professores e os alunos observados, informando-os

detalhadamente sobre os objetivos e a condução da pesquisa”. Assim sendo, prezamos pela clareza na descrição da pesquisa e das etapas metodológicas para sua realização em nossos contatos com a diretoria da escola, com a professora de inglês e com os alunos da turma em que realizamos nosso trabalho.

Obtivemos, junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (CEP/UESB), aprovação para a realização deste trabalho. Além disso, todos os participantes da pesquisa assinaram termos de autorização de uso de imagem e depoimentos (APÊNDICE A). Os participantes maiores de idade assinaram termos de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE B), e os menores assinaram termos de assentimento (APÊNDICE C), em conjunto com um termo em que os responsáveis por eles autorizavam a sua participação na pesquisa (APÊNDICE D).

### **4.3 Período de geração de dados**

A geração de dados para a produção deste trabalho ocorreu no período entre 21 de fevereiro de 2019 e 4 de junho de 2019, durante a I unidade letiva do ano escolar.

A observação de aulas iniciou-se em 21 de fevereiro de 2019 e foi finalizada em 02 de maio de 2019. A entrevista com a professora foi feita em 14 de março de 2019. Finalmente, as narrativas de aprendizagem foram redigidas pelos alunos entre o dia 28 de maio de 2019 e o dia 04 de junho de 2019. A redação das notas de campo ocorreu durante todo o período de geração de dados, tendo sido finalizada em 04 de junho de 2019.

### **4.4 Instrumentos de geração de dados**

Os quatro instrumentos de geração de dados utilizados nesta pesquisa (entrevista com a professora, observação de aulas, redação de notas de campo e escrita de narrativas de aprendizagem pelos alunos) representam técnicas qualitativas (ANDRÉ, 2012) que empregamos para compreender o papel da professora de inglês no desenvolvimento da autonomia dos seus alunos. A seguir, elencamos e discutimos os instrumentos utilizados para a concretização dos objetivos do nosso trabalho.

#### **4.4.1 Entrevista**

Para Duarte (2004, p. 215), “entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais [...] em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”. Assim, a entrevista com a docente objetivou tornar explícitas algumas das concepções da professora sobre o desenvolvimento da autonomia dos seus alunos, sobre o uso de estratégias de aprendizagem dentro e fora da sala de aula e sobre a influência que ela acreditava ter sobre a autonomia dos aprendizes e o seu uso de estratégias de aprendizagem.

De acordo com Campos (2013, p. 104), “entrevistador e respondente agem colaborativamente”. Nesse sentido, o pesquisador/entrevistador precisou orientar a professora no sentido de incentivá-la a manifestar-se sobre os aspectos levantados no parágrafo anterior, relacionados aos objetivos da pesquisa. Dessa forma, elaboramos um roteiro para guiar a entrevista com a professora (APÊNDICE E) que continha perguntas que foram utilizadas para direcionar a conversa.

Acreditamos que a realização da entrevista com a professora Luana possuiu uma dupla função: além de explicitar os posicionamentos da docente quanto à sua atuação em sala de aula, o momento da entrevista também oportunizou uma reflexão da professora sobre sua própria trajetória no campo docente (DUARTE, 2004). Dessa forma, a entrevista se configurou como uma oportunidade de construção e reconstrução das histórias e experiências da docente (ROLLEMBERG, 2013).

A entrevista foi realizada com a professora de inglês em 14 de março de 2019. A entrevista aconteceu na biblioteca da escola, em horário em que Luana não ministraria aula, com registro em áudio e posterior transcrição. As convenções utilizadas para a transcrição encontram-se no Apêndice H, e a transcrição completa da entrevista aparece no Apêndice I.

#### **4.4.2 Observação**

Para Angrosino (2009), a observação pode ser considerada como um trabalho de percepção e registro, pelo pesquisador, das atividades e relações que se estabelecem entre os sujeitos no campo em pesquisa. Além disso, é durante a observação, segundo o autor, que o pesquisador pode iniciar o reconhecimento de padrões nas relações entre os sujeitos observados. De acordo com o proposto por André (2012, p. 41), a observação de aulas representou, neste trabalho, o “contato direto do pesquisador com a situação pesquisada”. Nesse sentido, o período de observação foi essencial para o cumprimento dos objetivos desta pesquisa, visto que possibilitou que nós testemunhássemos e tomássemos nota das diferentes interações entre professora e alunos durante as aulas. Dessa forma, a observação de aulas permitiu a inserção do pesquisador no contexto que nos propomos a investigar, com o objetivo de observar, na prática, a interação professora-alunos no que se relaciona ao uso de estratégias metacognitivas de aprendizagem pelos alunos e às posturas da professora quanto à autonomia dos seus alunos em lidar com a língua.

Foram observadas 17 aulas da I Unidade letiva de 2019, ministradas nas manhãs de terça e quinta, no período de 21 de fevereiro de 2019 a 02 de maio de 2019.

#### **4.4.3 Narrativas de aprendizagem**

O uso de narrativas no campo da pesquisa científica atravessa diferentes áreas do conhecimento, tendo sido utilizadas nas áreas da semiótica, medicina, enfermagem, psicologia, filosofia, entre outras (PAIVA, 2008). No campo da Linguística Aplicada, as narrativas de aprendizagem têm ganhado destaque por objetivar “recontar as experiências estritamente individuais e idiossincráticas vivenciadas pelos alunos e refletir sobre elas, [para] compreender melhor os processos de aprendizagem pelos quais passa cada um dos aprendizes” (RAJAGOPALAN, 2010, p. 13).

Cruz (2015a, p. 322) define narrativa como sendo “um depoimento escrito que busca dar sentido às experiências prévias vivenciadas dentro e fora da sala de aula de línguas, com reflexo em ações futuras”. Barcelos (2006), por sua vez, aponta para o reconhecimento da narrativa como “instrumento ou método por excelência que captura a essência da experiência humana” (BARCELOS, 2006, p. 148).

Para Santos (2013, p. 27), “uma das principais vantagens de se trabalhar com a narrativa é que se trata de um instrumento através do qual as pessoas atribuem unidade e

coerência à sua existência”. A escrita de narrativas oferece aos autores a oportunidade de refletir sobre sua própria realidade, e, no caso específico das narrativas de aprendizagem, os narradores são motivados a ponderar sobre a forma com que lidam com o objeto de estudo. Assim, concordamos com Lima (2010, p. 10), que entende que as narrativas de aprendizagem podem explicitar “ações, atitudes e comportamentos que dizem respeito ao estado mental do indivíduo, suas experiências pessoais e profissionais, suas aspirações, enfim, suas crenças relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem” (LIMA, 2010 p. 10).

Cunha (1997) nos aponta uma característica importante das narrativas enquanto instrumento de pesquisa: para ela, a escrita de narrativas não garante ao trabalho científico uma fidelidade absoluta quanto à realidade dos sujeitos, mas sim “à sua representação da realidade” (p. 186). Assim, é possível, por meio da análise dos relatos contidos na narrativa, acessar as representações e interpretações que os autores da narrativa constroem sobre o mundo a sua volta.

Para Paiva (2008, p. 263), o uso de narrativas como instrumento de geração de dados se relaciona à sua função de “coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno” (p. 263). Assim, neste trabalho, elegemos as narrativas de aprendizagem como forma de gerar dados que nos auxiliassem a compreender o fenômeno da promoção da autonomia dos aprendizes de Inglês e sua relação com o trabalho do professor.

Para os fins deste trabalho, a escrita de narrativas de aprendizagem ofereceu uma perspectiva particular dos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, os alunos da turma foram encorajados a escrever sobre a forma como aprendem (e como têm aprendido) a língua inglesa, a contribuição do professor nesse processo, e sobre o papel que eles atribuem a si mesmos no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, os alunos receberam um roteiro para a produção das narrativas (APÊNDICE G), em que apontamos pontos orientadores para facilitar a produção de seus textos. Ter acesso à visão do aprendiz é uma ferramenta bastante útil para o professor e o pesquisador que se dispõem em investigar a interpretação e apropriação dos conteúdos trabalhados em sala. Com as informações obtidas com a escrita de narrativas pelos aprendizes, o professor pode refletir sobre sua prática a fim de torná-la mais proveitosa e consciente (LIMA, 2010). Dessa forma, reconhecemos a relevância do uso de narrativas de aprendizagem como recurso didático para o professor de línguas (CRUZ, 2015b).

#### **4.4.4 Notas de campo**

Durante o período de observação, foi essencial o processo de tomada de notas de campo organizadas. Tais notas, aliadas aos dados gerados pelos outros instrumentos utilizados nesta pesquisa, facilitaram o reconhecimento de padrões nas ações de professora e alunos na etapa de interpretação dos dados.

Para Angrosino (2009), é importante que as notas sejam datadas, e que o pesquisador registre os eventos em sequência. Assim, as notas de campo geradas ao longo do período de observação foram datadas, e continham descrições do espaço físico da sala de aula, registros das ações da docente em sala de aula (a serem categorizadas como gestos didáticos na fase de interpretação dos dados), comentários sobre os materiais utilizados em sala de aula e sobre a interação entre professora e alunos. Além disso, as notas de campo contêm informações sobre o processo de geração de dados por meio dos demais instrumentos de pesquisa, como detalhes sobre o contexto de realização da entrevista com a professora e sobre a escrita de narrativas de aprendizagem pelos alunos. Uma versão resumida das notas de campo realizadas para este trabalho encontra-se no apêndice F.

#### **4.5 Critérios para interpretação dos dados gerados**

Com dados gerados a partir de quatro instrumentos, faz-se necessário elencar os critérios para interpretação dos dados, de forma a possibilitar o cumprimento dos objetivos enumerados para este trabalho. Assim, dedicamos esta seção do texto à discussão desses critérios de interpretação dos dados gerados.

As informações levantadas com a realização da entrevista com a professora foram categorizadas de acordo com (1) os posicionamentos da docente sobre a autonomia dos aprendizes, (2) o emprego de estratégias de aprendizagem e (3) o seu papel na promoção da autonomia dos estudantes. Os dados produzidos durante a observação de aulas relacionaram-se aos gestos didáticos da professora em sala. Por sua vez, os dados gerados pela escrita de narrativas foram categorizados em trechos em que os aprendizes se manifestam sobre sua autonomia e sobre o uso de estratégias de aprendizagem. Finalmente, as notas de campo foram organizadas de modo a explicitar detalhes significativos na interação professora-alunos que não

transpareceram nos dados gerados pelos demais instrumentos. A seguir, detalhamos como essas categorias se apresentam no momento de interpretação e triangulação de dados.

Para a interpretação dos dados gerados por meio da entrevista, concordamos com Duarte (2004), segundo quem as categorias de interpretação podem ser escolhidas pelo pesquisador antes da realização da entrevista, de modo a orientar a interpretação dos dados gerados. Levando em conta os objetivos do nosso trabalho, as categorias em destaque, na interpretação dos dados gerados por meio da entrevista, são as relacionadas à consciência da professora Luana sobre a autonomia dos aprendizes, sobre o uso de estratégias de aprendizagem em sala de aula, e sobre o papel que a docente acredita ter no desenvolvimento da autonomia dos alunos. Tais categorias estiveram representadas nas perguntas que serviram de roteiro para a realização da entrevista (APÊNDICE E).

De acordo com o que apontamos no Capítulo 3, neste trabalho, utilizamos “gestos didáticos do professor como categoria de interpretação do agir docente” (BARROS, 2012, p. 6). Dessa forma, a observação de aulas teve como principal objetivo registrar os movimentos discursivos e pragmáticos (NASCIMENTO, 2011) da professora que visavam à aprendizagem dos alunos. Esses gestos, observados e registrados nas notas de campo, foram categorizados de acordo com os tipos enumerados pela literatura (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008) na etapa de interpretação dos dados, descrita no capítulo final deste texto.

Quanto às narrativas de aprendizagem, também orientamos o processo de geração de dados de forma a relacioná-los com os objetivos do nosso trabalho. Com o roteiro para produção de narrativas de aprendizagem (APÊNDICE G), buscamos orientar os alunos a se expressarem sobre os aspectos da sua aprendizagem mais relevantes para os fins deste trabalho. Assim, a interpretação dos dados gerados pela escrita de narrativas de aprendizagem se deu, inicialmente, pela seleção de excertos significativos para o tema em estudo. Dessa forma, foram escolhidos os trechos das narrativas em que os aprendizes se pronunciam sobre o uso de estratégias de aprendizagem e sobre sua autonomia como estudantes. Dessa forma, buscamos respeitar o “papel fundamental” do narrador a que Rajagopalan (2010) se refere quando afirma que,

Na pesquisa com base em narrativas, o narrador tem um papel fundamental, e esse papel jamais pode ser desprezado ou marginalizado. Qualquer forma de teorização deve nascer do interior da própria narrativa. (RAJAGOPALAN, 2010, p. 17)

As notas de campo, geradas a partir das observações realizadas em sala de aula, foram utilizadas como forma de acessar momentos significativos na interação professora-alunos no

que se relaciona ao desenvolvimento da autonomia dos aprendizes. Assim sendo, durante a etapa de interpretação e triangulação dos dados gerados, utilizamos as notas de campo como exemplos ilustrativos de como a atuação da professora em sala de aula exerce influência sobre o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes.

#### **4.6 Triangulação**

Conforme já mencionado, os dados utilizados no presente trabalho são provenientes de diferentes instrumentos de geração de dados. Dessa forma, fez-se necessário triangular esses dados de forma a “possibilitar uma visão o mais ampla possível do universo que está sendo investigado” (DUARTE, 2004, p. 233). Tendo em vista o nosso objetivo de investigar a influência das ações do professor de Língua Inglesa no desenvolvimento da autonomia dos alunos de uma turma de 3º Ano, e considerando as diferentes naturezas dos dados gerados para o cumprimento desse objetivo, a triangulação é etapa essencial para a realização deste trabalho.

Uma importante ressalva a ser feita sobre o trabalho de interpretação e triangulação dos dados está relacionada ao caráter subjetivo deste processo. O trabalho de cunho etnográfico traz em si a subjetividade do pesquisador, as particularidades da pessoa que se inseriu no ambiente de pesquisa (ANGROSINO, 2009). Isso não quer dizer, no entanto, que o trabalho de pesquisa perca seu caráter científico, uma vez que foram utilizados diferentes instrumentos de geração de dados na busca de compreender o fenômeno a que nos propomos estudar.

Para André (2012), o pesquisador é um dos instrumentos de geração de dados, pois ele media o processo de geração e de interpretação dos dados gerados pelos demais instrumentos. Dessa forma, reconhecemos que os dados com que lidamos na presente pesquisa foram gerados a partir da perspectiva do pesquisador, e, dessa forma, são marcados por sua subjetividade. Ainda assim, o caráter científico deste trabalho justifica-se pela utilização de diferentes instrumentos de geração de dados e pela aplicação de métodos de triangulação das informações relevantes à pesquisa.

Angrosino (2009) considera a triangulação como uma habilidade central do pesquisador etnógrafo, por possibilitar que ele faça sentido dos diferentes tipos de dados gerados em uma pesquisa de cunho etnográfico. Para Cançado (1994, p. 58), “quanto mais abrangente for a triangulação, mais confiáveis serão os dados obtidos”. Dessa forma, a triangulação dos dados

gerados nos ofereceu a oportunidade de compreender o nosso objeto de pesquisa de forma mais completa, a partir das perspectivas dos principais envolvidos no processo de desenvolvimento da autonomia do aprendiz (professora e alunos), às quais tivemos acesso por meio da entrevista realizada com a professora, das narrativas de aprendizagem redigidas pelos alunos e pelas notas de campo geradas durante a observação de aulas.

Assim sendo, a triangulação dos dados girou em torno das diferentes perspectivas sobre um ponto essencial para a realização desta pesquisa: o fomento da autonomia dos alunos pela atuação da professora. Buscamos compreender a consciência da docente sobre sua importância nesse processo, além de verificar, em sua prática docente, as maneiras pelas quais o desenvolvimento da autonomia se materializava no cotidiano de sala de aula. Além disso, levamos em conta as perspectivas dos alunos sobre sua própria aprendizagem, e sobre a influência da professora de inglês nesse processo.

Em suma, o presente capítulo foi dedicado à descrição do percurso de construção da metodologia da pesquisa. Descrevemos a natureza qualitativa e etnográfica do trabalho de pesquisa, e justificamos os instrumentos de geração de dados escolhidos. Além disso, discutimos as maneiras pelas quais tais dados foram interpretados e triangulados. No próximo capítulo, dedicamo-nos a interpretação desses dados, de forma a tentar compreender o processo de desenvolvimento da autonomia do aprendiz e a influência da atuação docente sobre esse processo.

## **CAPÍTULO 5 – A PESQUISA: INVESTIGANDO INFLUÊNCIAS DAS AÇÕES DA PROFESSORA SOBRE O APRENDIZADO DOS ALUNOS**

Este capítulo contém a discussão e interpretação dos dados gerados. Abordamos as informações contidas na entrevista realizada com a professora; em seguida, lidamos com os dados gerados pelas observações de aula realizadas e pelas narrativas de aprendizagem redigidas pelos alunos e nas notas de campo produzidas durante a pesquisa. Além disso, triangulamos os dados gerados por esses instrumentos a fim de compreender o modo como a autonomia dos estudantes se manifesta em suas práticas de estudo, além de dimensionar o papel da professora de inglês no processo de desenvolvimento da autonomia desses aprendizes.

### **5.1 Entrevista: posicionamentos da professora**

Como apontamos no capítulo anterior, a realização da entrevista com a professora teve como objetivo explicitar os seus posicionamentos sobre seu papel na promoção da autonomia dos seus alunos. Para cumprir esse objetivo, definimos três categorias de interpretação dos dados gerados com a entrevista. Primeiro, destacamos trechos em que a docente se pronuncia sobre a autonomia dos aprendizes. Em seguida, lidamos com a consciência da professora sobre o uso de estratégias de aprendizagem. Finalmente, agrupamos os excertos em que a docente manifesta seu entendimento sobre o papel que acredita ter no desenvolvimento da autonomia dos seus alunos. Os dados classificados em cada uma dessas categorias de interpretação encontram-se nas seguintes sub-seções do presente capítulo.

#### **5.1.1 Autonomia dos aprendizes**

Os excertos 1 e 2, transcritos a seguir, reúnem considerações da professora Luana sobre como os seus alunos podem se responsabilizar por sua própria aprendizagem.

Excerto 1: [...] a minha mediação funciona com/trabalhar com aquela/o mecanismo da língua, né, a regra básica gramatical pra ele compreender como

que se articula a língua direitinho e vou/e eles vão através dos canais DEles<sup>31</sup>, melhorando e ampliando o vocabulário.

No excerto 1, a professora declara que direciona a sua atividade em sala para o desenvolvimento da compreensão do que chama de “mecanismo da língua”, ou seja, os fundamentos gramaticais da língua inglesa. Dessa forma, seria a partir desse conhecimento básico sobre o inglês que os alunos desenvolveriam a sua aprendizagem, fazendo uso dos “canais” ou instrumentos que melhor se adaptam às suas necessidades. Nesse sentido, Luana reconhece a capacidade dos seus alunos em decidir quais são os melhores “canais”, atividades e materiais para a sua aprendizagem; ou seja, a docente se mostra consciente sobre uma das facetas da autonomia, segundo a qual o aluno “está envolvido em tomar as decisões necessárias sobre sua própria aprendizagem<sup>32</sup>” (DICKINSON, 1992, p. 4, tradução nossa).

No excerto a seguir, a docente continua a tratar da expansão do conhecimento da língua pelo aprendiz:

Excerto 2: o tempo que a gente tem em sala de aula é muito pouco. Então se aquele menino não tem interesse lá fora, ele não vai ampliar tanto, mas com certeza se ele participar da aula com atenção e aprender o que/o que eu tiver ensinado, na hora que ele for precisar ampliar o conhecimento dele [...] ele vai ampliar o vocabulário [...] seguindo [...] aquele mecanismo da língua [...] Então, assim, ele pode, a qualquer momento, se interessar pela língua.

No excerto 2, percebemos que Luana reconhece que a escassez de tempo em sala de aula é um fator relevante no processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, é necessário que a aprendizagem ocorra, também, fora do ambiente escolar. De acordo com Jorge e Tenuta (2011, p. 30) “os tempos e espaços escolares nem sempre são correspondentes aos objetivos de aprendizagem e às diferentes motivações dos aprendizes”. A professora parece concordar com as autoras, por buscar oferecer, em sala de aula, a construção de um conhecimento básico da língua que seja útil para os alunos no momento em que eles procuram desenvolver suas habilidades com o inglês de acordo com os seus objetivos e motivações. Luana demonstra consciência de que o aluno pode moldar o contexto em que a aprendizagem ocorre, e essa é uma das características apontadas por Littlewood (1996) como sendo indicadoras da autonomia do aprendiz.

No excerto 3, a docente relata uma interação ocorrida entre ela e um aluno da turma,

---

<sup>31</sup> Ressaltamos que no apêndice H, antes da transcrição da entrevista, encontram-se as convenções que adotamos para a transcrição da fala da professora.

<sup>32</sup> “is involved in making the necessary decisions about his learning” (DICKINSON, 1992, p. 4).

fora do horário de aula:

Excerto 3: [...] ele cantou um pedaço da música, com a pronúncia perfeita, ele sabe a música de cor [...] então assim, eu vou ensinar esse menino o quê? Eu tenho que tirar dúvidas dele, porque ele já sabe inglês, né. Então eu tenho que tirar dúvidas dele [...] eu trago músicas que eles não conhecem, pra poder ampliar mais o vocabulário, por que as que eles já conhecem eles já sabem de cor, então eu trago músicas clássicas e tudo.

É importante ressaltar que a música em questão não foi trabalhada em sala de aula pela professora, mas sim estudada pelo aprendiz de maneira autônoma. Além disso, o estudante mencionado no excerto é um dos alunos da turma com que realizamos a presente pesquisa – no entanto, na entrevista, a professora não identifica qual seria esse aluno.

De acordo com o delineado pela professora Luana no excerto 3, percebemos que o aluno construiu o seu conhecimento da língua fora da sala de aula, demonstrando sua tomada de “iniciativas autônomas para promover e desenvolver seus conhecimentos e habilidades” (MICCOLI, 2007, p. 33). Além disso, o aluno descrito pela docente demonstra características do aprendiz motivado descrito por Paiva (2009, p. 33) como sendo um aprendiz que “usa essa língua para fazer alguma coisa fora da sala de aula: ouvir música, ouvir programas de rádio e TV, compreender falas em filmes, brincar com jogos eletrônicos, e, em alguns poucos casos, interagir com estrangeiros”.

Frente a esse aluno que desenvolve o seu conhecimento da língua inglesa fora da escola, Luana demonstra reconhecer que a sua prática em sala de aula deve ser repensada. Tal reconhecimento evidencia-se no trecho: “[...] eu vou ensinar esse menino o quê? Eu tenho que tirar dúvidas dele, porque ele já sabe inglês”. Dessa forma, a professora expressa sua consciência sobre a necessidade de enfatizar as habilidades e os conhecimentos que os aprendizes já possuem (SCHARLE; SZABÓ, 2000), incorporando-os à sua prática docente. Além disso, a professora reposiciona-se no contexto de ensino-aprendizagem, adequando-se ao que Nicolaidis (2003, p. 163) defende ao afirmar que “o papel institucional [...] é o de mostrar a seus aprendizes os diferentes caminhos para busca do conhecimento sem, no entanto, desconsiderar aqueles que eles trazem de seu contexto cultural”. Nesse sentido, a docente demonstra compreender duas realidades: a) os alunos podem estudar aspectos da língua fora da sala de aula, valendo-se da sua autonomia como aprendizes e b) conseqüentemente, a prática docente precisa ser reconfigurada com vistas a incorporar o aprendizado da língua que acontece fora do ambiente escolar.

A seguir, tratamos dos trechos da entrevista em que a docente se manifesta sobre o uso

de estratégias de aprendizagem em sala de aula.

### 5.1.2 Uso de estratégias de aprendizagem

No excerto 4, transcrito a seguir, a docente, ainda na entrevista, comenta sobre o uso do *Google* como ferramenta de tradução e sobre o seu uso dentro da aprendizagem de inglês:

Excerto 4: “Olha gente, tem essa...” Gíria mesmo, eu/eu falei/“ó, gíria, eu tenho certeza que vocês estão mais atualizados do que eu”, por que eu detesto gíria em português e em inglês muito mais, então eu não sei gíria, mas, assim, algumas contrações, umas coisas tipo going to, gonna, want to, wanna, às vezes você não acha num dicionário, às vezes acha. O Google traduz, eu falo “cuidado com o Google, o Google traduz essas palavras, igual manga de roupa e manga fruta”. O Google resolve lá colocar uma tradução que não tem nada a ver com o texto, então você tem que tomar cuidado com isso, uma articulação gramatical, e tal, que ele pode fazer errado e fazer muita diferença. Então a gente tem que ter noção.... Essa noção gramatical para justamente não ter mal-entendido.

No excerto 4, observamos que Luana cita dois recursos para a aprendizagem, o dicionário e o *Google*. O uso de recursos como esses está relacionado a estratégia de ampliação de recurso, ou *resourcing*, definida por Absy (1994, p. 247, tradução nossa) como sendo o ato de “consultar diferentes tipos de materiais para encontrar as informações necessárias para a realização de uma tarefa”<sup>33</sup>. A docente utiliza o exemplo de gírias e contrações que podem não ser encontradas em um dicionário, mas que podem ser consultadas *online*. Assim, a professora reconhece que ampliar os recursos a que os alunos têm acesso pode incrementar a aprendizagem, pois tais materiais podem oferecer um conhecimento mais completo da língua em seus diferentes usos.

Fernandes e Freitas (2015) levantam várias vantagens do uso do *Google* tradutor dentro do contexto de aprendizagem de línguas, tais como o desenvolvimento da pronúncia e audição, correção ortográfica etc. Apesar disso, as autoras apontam a importância do uso crítico dessa ferramenta, pois ela pode oferecer traduções inadequadas por desconsiderar o contexto em que as palavras traduzidas ocorrem. A professora entrevistada demonstra concordar com essa afirmação, pois defende que é necessário possuir uma “noção gramatical” da língua para fazer

<sup>33</sup> “refer to different types of materials to find out information needed for task completion” (ABSY, 1994, p. 247).

uso apropriado do *Google* tradutor. É a partir desse conhecimento que o aprendiz pode descartar traduções inapropriadas, contrastando o contexto original da palavra ou expressão traduzida e a tradução oferecida pelo *Google* tradutor.

Outro aspecto importante evidente no excerto 4 é o fato de que Luana demonstra valorizar o conhecimento que os alunos já possuem. Ao declarar que os alunos conhecem mais gírias do que ela, a docente parece validar o conhecimento prévio dos aprendizes, e mostra-se disposta a incorporar tal conhecimento em sua prática em sala de aula. Tal atitude alinha-se com o indicado por Scharle e Szabó (2000) sobre a importância de dar ênfase aos conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula.

O próximo excerto contém posicionamentos da professora sobre o trabalho com música em sala de aula:

Excerto 5: eu sempre trabalhei com música porque a música tem uma... ela ajuda a gente a memorizar, né... Até dou o exemplo: “Gente, quem não sabe aqui o número do táxi?” Por causa da música, então por que a música ajuda a memorizar mesmo, ela tem esse dom, esse poder. Mas o menino pega a música no celular dele, e escuta a música, e escuta, escuta, escuta, ele às vezes canta aquela música, sem procurar ver como que a letra é. Então, quando eu/já que a música é um fortíssimo instrumento para aprender, para aprender a língua né, para aprender qualquer língua, então eu ensino a ele como escutar música, já que ele gosta da música, eu ensinando assim/músicas que eu ensino na sala de aula, “gente, com a música que você gosta você faz o mesmo procedimento”, aí você vai/então assim, “escuta a música. Escutou? Aprender até a cantar a música já? Baixa a letra dela lá agora no Google, e escuta palavra por palavra da primeira frase. Canta, imita o cantor. Passa pra segunda. Depois que aprendeu a cantar, viu como as palavras são escritas e tudo, vai procurar o significado delas.”

O excerto 5 reúne declarações da professora Luana sobre o uso de músicas para a aprendizagem de língua. O trabalho com música é um ponto importante e característico do trabalho da professora entrevistada, e será abordado mais profundamente em outras seções do presente texto. Nesta seção, lidamos apenas com as estratégias de aprendizagem atreladas ao uso de música como forma de contato com a língua inglesa.

A estratégia de aprendizagem mais evidente no excerto 5 é a atenção seletiva (OXFORD, 1990; O’MALLEY; CHAMOT, 1990), em que o aprendiz dedica sua atenção a aspectos específicos de uma determinada tarefa. A professora descreve o procedimento que ensina aos seus alunos para estudar inglês com música. Primeiro, o aluno escuta a música repetidamente até aprender a cantá-la. Em seguida, o aprendiz acessa a letra da música e escuta a canção para praticar a audição de todas as palavras da música. Finalmente, após se familiarizar

com a forma em que as palavras são escritas, o aluno irá ocupar-se com a compreensão do significado das palavras e, conseqüentemente, da canção inteira. Ao fim do procedimento, o aprendiz terá dedicado sua atenção a diferentes aspectos da língua, tendo praticado sua audição e pronúncia das palavras, além de ter acesso à ortografia das palavras e à construção de sentido dentro da canção.

Além da atenção seletiva, percebemos outra estratégia de aprendizagem implícita no procedimento de aprendizagem de inglês com música descrito pela professora: a auto-avaliação (O'MALLEY; CHAMOT, 1990). Afinal, de acordo com o que a docente declara, o aluno é responsável por avaliar a sua performance em cada uma das etapas do procedimento, e é ele que decide o momento de finalizar uma das etapas e iniciar a próxima. Dessa forma, o procedimento detalhado pela docente representa uma oportunidade para que o aprendiz pense sobre sua própria aprendizagem, avaliando o seu progresso de forma autônoma.

No excerto 6, Luana reflete sobre a sua própria aprendizagem da língua inglesa e a relaciona com a sua prática em sala de aula:

Excerto 6: Talvez uns três ou quatro meses eu fui chamada pra dar aula por que eu já estava [...] falando inglês. Fui chamada pra dar aula na mesma escola em que eu estudava, eu já tava falando inglês, por que EU traduzia, eu aprendia a pronúncia, falava direitinho, aprendi lá o mecanismo mas eu não sabia o que que tava falando eu ia lá e traduzia. E no traduzir, aí eu comecei a usar também o artifício de traduzir tudo que eu ia vendo. Eu vejo um cartaz na rua, andava com um dicionário na bolsa, via um cartaz na rua, um outdoor, tudo que eu ia vendo tentava passar pro inglês, quando eu não sabia determinadas palavras eu olhava no dicionário. Então, eu ensino meus alunos a fazerem isso, né, a traduzirem, sempre.

No trecho transcrito, a professora aponta alguns aspectos de como ela aprendeu inglês, e observamos a recorrência de estratégias de aprendizagem em sua narração. A docente declara que em determinado momento da sua aprendizagem “não sabia o que estava falando”. Tal afirmação evidencia o uso da estratégia de auto-avaliação da aprendizagem (O'MALLEY; CHAMOT, 1990), pois a professora reconhece uma imperfeição na construção do seu conhecimento sobre língua e identifica a necessidade de corrigir o problema.

A solução que Luana encontrou para a situação também está ligada às estratégias de aprendizagem. A professora recorre à estratégia de tradução para compreender o sentido do que falava em inglês. Valendo-se da sua língua materna para compreender a língua inglesa e para expressar-se em inglês (*idem*), a professora passou a traduzir frases de *outdoors* e cartazes por conta própria. Assim, a docente revela o emprego de uma das estratégias metacognitivas

apontadas por Oxford (1990, p. 139), ao “buscar ou criar oportunidades para praticar a nova língua”<sup>34</sup>.

No fim do excerto, a professora declara que a estratégia de tradução é um ponto recorrente em sua prática de sala de aula. Percebemos a existência de uma relação entre a forma com que a docente aprendeu a língua inglesa e a maneira em que essa professora objetiva ensinar a língua aos seus alunos. O emprego da estratégia de tradução em sala de aula é melhor detalhado na seção 5.2 do presente texto.

Os excertos analisados na próxima subseção são relacionados ao papel que Luana declara ter no desenvolvimento da autonomia dos seus alunos.

### **5.1.3 Papel que a docente acredita ter no desenvolvimento da autonomia dos alunos**

O excerto a seguir retrata o papel que a professora atribui a si mesma na aprendizagem dos alunos:

Excerto 7: Hoje em dia eu sou uma mediadora da aprendizagem deles [...] na sala de aula eu ensino como entender a língua [...] a posição do adjetivo, a posição dos advérbios [...] ensinando esse mecanismo na sala de aula, eles têm mais ferramentas para trabalharem com o objeto de estudo que eles gostam lá fora.

Percebemos que Luana se posiciona como sendo mediadora da aprendizagem dos alunos, buscando ajudá-los a assumir a posição de produtores do seu próprio conhecimento (FREIRE, 2018). Para a docente, o trabalho com o ‘mecanismo’ da língua realizado em sala de aula possibilita que os aprendizes estudem inglês fora da escola, a partir de objetos de estudo de sua preferência. Dessa forma, a professora demonstra um entendimento correspondente ao de Smith (2003) sobre o trabalho com autonomia em sala de aula. Para o autor, a pedagogia para a autonomia envolve práticas que busquem “oferecer oportunidades de relacionar a aprendizagem em sala de aula às vidas dos alunos fora da sala de aula<sup>35</sup>” (SMITH, 2003, p. 145, tradução nossa).

No excerto 8, transcrito a seguir, Luana retoma o caráter mediador da sua atuação, acrescentando suas considerações sobre como a informação se tornou mais acessível nos dias atuais:

---

<sup>34</sup> “seeking out or creating opportunities to practice the new language” (OXFORD, 1990, p. 139).

<sup>35</sup> “offers opportunities to connect classroom learning with students’ lives outside the classroom” (SMITH, 2003, p. 145).

Excerto 8: Hoje, a gente tem essa consciência de ser só mediador, porque a informação tá vindo de todos os lados, né. Com essa facilidade tecnológica, de acesso, a gente tem que ter essa consciência de que eu não sou a detentora do conhecimento, eu tenho que ter esse/realmente, essa noção de ser mediadora, então eu tenho que aprender a ser mediadora.

No trecho, observamos que a professora reafirma a sua posição de mediadora da aprendizagem dos alunos, opondo-se aos princípios do modelo de educação bancária, delineado por Freire (2018), ao declarar que não detém o conhecimento a ser transferido aos alunos nesse modelo de educação. A docente cita a facilidade de acesso à informação como importante fator para o seu trabalho em sala de aula, pois a partir desse acesso, os alunos podem incrementar os seus conhecimentos sobre a língua fora do ambiente escolar. Nesse sentido, Luana aparenta acreditar em um trabalho docente que ajude o aprendiz a assumir “o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de recebedor da que lhe seja transferida pelo professor” (FREIRE, 2018, p. 121). De acordo com Moreira (1994, p. 34, tradução nossa), “situações de aprendizagem devem ajudar os estudantes a [...] construir significados novos e mais profundos a partir do que eles já sabem<sup>36</sup>”. Tendo em vista o dito pela professora no excerto 8, promover tais situações é parte importante da sua atuação em sala de aula.

No próximo excerto, a docente faz declarações sobre o papel do aprendiz fora da sala de aula:

Excerto 9: [...] se aquele menino não tem interesse lá fora, ele não vai ampliar tanto, mas com certeza se ele participar da aula com atenção e aprender o que eu tiver ensinado, na hora que ele for precisar ampliar o conhecimento dele [...] ele vai ampliar o vocabulário [...] seguindo aquele mecanismo da língua.

De acordo com o dito pela docente, percebemos que Luana compreende que o espaço da sala de aula não é suficiente para a aprendizagem de uma língua; assim sendo, ela modela sua atividade em sala para possibilitar a aprendizagem do aluno em outros contextos (MICCOLI, 2007). Dessa forma, a docente parece ter consciência da importância de fomentar a autonomia dos seus alunos, para que eles desenvolvam suas capacidades com a língua inglesa fora do ambiente escolar.

A professora entrevistada demonstra entender que “o universo envolvido na aprendizagem de uma língua é muito maior do que aquilo que chega aos olhos do professor,

---

<sup>36</sup> “learning situations should help students [...] build new and deeper meaning from what they already know” (MOREIRA, 1994, p. 34).

dentro da sala de aula” (BLOS; NICOLAIDES, 2011, p. 27). Dessa forma, o trabalho em sala representa apenas uma parte dos esforços do aluno em aprender a língua inglesa; o aprendiz tem acesso a informações sobre a língua fora do ambiente escolar, e pode buscar oportunidades para aprender a língua nos mais diversos contextos. Nesse sentido, o trabalho docente realizado em sala de aula é apenas uma parte dos esforços de aprendizagem de inglês por parte dos alunos, e Luana aparenta ter consciência dessa realidade.

No excerto 10, transcrito a seguir, a professora exterioriza suas considerações sobre o desenvolvimento da habilidade de fala em língua inglesa:

Excerto 10: [...] na hora que eu tô ensinando os alunos a/o mecanismo do vocabulário/o mecanismo da língua né, a parte gramatical, é... consciência do uso dos verbos auxiliares, contrações que acontecem na/nas palavras, com as palavras, essas coisas, eu vou ampliando o vocabulário deles. Com o livro, a gente trabalha lá, eu sempre dou a pronúncia das palavras, eu não deixo/na hora que a gente tá lendo um texto eu não deixo o menino ler assim sem ter ouvido a pronúncia das palavras também, e aí ele pode aprender mais rasamente, porque o tempo que a gente tem em sala de aula é muito pouco. [...] Então, assim, ele pode, a qualquer momento, se interessar pela língua, então ele não vai aprender a falar na aula.

De acordo com Miccoli (2007),

acreditar que o aluno aprenderá tudo o que precisa para expressar-se bem em uma língua estrangeira em sala de aula é impossível. Assim, tanto professor como alunos devem saber que seus papéis em sala de aula são limitados – o professor não pode ensinar tudo e o aluno não deve esperar que através do professor se aprenda tudo. Ele deve ser incentivado desde cedo a buscar suas próprias soluções e desenvolver ações que o façam avançar em seu desempenho como aluno. (MICCOLI, 2007, p. 34)

De acordo com o dito pela professora no excerto 10, e tendo em vista as considerações de Miccoli (2007) sobre as limitações características ao trabalho em sala de aula, percebemos que Luana reconhece a necessidade de moldar a sua atuação em sala de modo a incentivar o aluno a se responsabilizar sobre sua própria aprendizagem.

Como podemos observar com a leitura do excerto 10, a professora compreende que o espaço da sala de aula não é suficiente para o desenvolvimento de todas as habilidades com a língua, tendo em vista que o tempo disponível para a docente em sala de aula é escasso. Diante dessa realidade, Luana decide delegar parcialmente a tarefa de desenvolvimento da habilidade da fala em inglês aos seus alunos: em sala, a docente apresenta a pronúncia das palavras dos textos lidos em conjunto, o que configura um contato inicial do aluno com a sonoridade da

língua inglesa.

O estudo mais aprofundado da pronúncia das palavras em inglês é, então, delegado aos aprendizes, em termos parecidos com os apontados por Scharle e Szabó (2000). As tarefas e decisões relacionadas à maneira pela qual os aprendizes estudarão a pronúncia do inglês são de responsabilidade dos próprios aprendizes. Dessa forma, esses alunos estarão exercendo sua autonomia na medida em que fazem decisões e escolhas sobre como irão desenvolver sua habilidade de fala na língua inglesa.

Em suma, a entrevista com a professora nos possibilitou compreender os seus posicionamentos sobre o seu papel na promoção da autonomia dos seus alunos. Os dados gerados com a realização da entrevista foram agrupados em três categorias de interpretação, resumidas a seguir.

Inicialmente, discutimos o entendimento da docente sobre a autonomia dos seus alunos. Luana demonstrou entender que os alunos são responsáveis por modelar seus contextos de aprendizagem fora do ambiente escolar, utilizando diferentes canais para desenvolver sua habilidade com a língua inglesa. Além disso, a professora pareceu valorizar o conhecimento que os alunos trazem de fora do ambiente escolar, buscando incorporar tais conhecimentos em sua prática docente.

Em seguida, lidamos com a perspectiva de Luana sobre o uso de estratégias de aprendizagem. Dentre as estratégias citadas, destacamos as estratégias de atenção seletiva e de auto-avaliação, ligadas ao trabalho com música que a professora declara realizar em sala de aula. Outras estratégias a que a docente se refere incluem a ampliação de recursos para a aprendizagem e a tradução.

Finalmente, discutimos a compreensão da docente sobre o papel que ela possui no desenvolvimento da autonomia dos seus alunos. Luana repetidamente se posiciona como mediadora da aprendizagem dos alunos, partindo do entendimento de que o aprendiz constrói seu conhecimento da língua tanto dentro como fora do ambiente escolar. Além disso, a docente aponta que o desenvolvimento da habilidade da fala em língua inglesa é um dos principais pontos a serem trabalhados pelo aluno fora do ambiente escolar, tendo em vista a escassez do tempo disponível para o trabalho em sala de aula. Nesse sentido, o trabalho da docente em sala representaria o contato inicial do aluno com a sonoridade da língua, a ser aprofundado pelo aprendiz fora do ambiente escolar.

É importante ressaltar que os dados discutidos nesta subseção do presente texto representam apenas parte da realidade a que nos propomos investigar, afinal, a real atuação da docente em sala de aula pode contradizer os posicionamentos por ela defendidos ao longo da

entrevista. Tendo isso em mente, reiteramos a importância da triangulação dos dados gerados, realizada na subseção 5.5 deste texto, momento em que contrastamos os dados gerados pelos diferentes instrumentos utilizados para a realização deste trabalho.

A próxima subseção é dedicada à discussão dos dados gerados por meio das observações de aula.

## **5.2 Observações de aula: a interação professora-alunos em pauta**

As observações de aula ocorreram no período compreendido entre 21 de fevereiro de 2019 e 02 de maio de 2019. Ao todo, foram observadas 16 aulas, durante a I unidade letiva do ano escolar. As notas de campo geradas ao longo do período de observação de aulas encontram-se no Apêndice F do presente texto. Nesta seção, elencamos e interpretamos os gestos didáticos desempenhados pela professora, e discutimos, além disso, as situações observadas em sala de aula que se relacionam com o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes e com o uso de estratégias de aprendizagem. Ao todo, discutimos 11 interações entre professora e alunos.

(01) A primeira situação que destacamos é o estabelecimento de um acordo de comportamento entre professora e alunos, ocorrido no primeira aula de Inglês do ano letivo. Nesse acordo, os alunos perdem parte da sua pontuação da unidade letiva ao cometer determinadas infrações, tais como não manter a sala organizada, engajar em conversa paralela, usar aparelhos eletrônicos durante a aula e entregar atividades fora do prazo estipulado. Durante o período observado, em algumas ocasiões, a professora Luana lembrou os alunos da existência do acordo, utilizando-o como instrumento para a manutenção da disciplina em sala de aula e do engajamento dos estudantes.

Acreditamos que o estabelecimento e a manutenção desse acordo de comportamento representam um esforço da docente em desenvolver a responsabilidade dos alunos sobre sua própria aprendizagem. Segundo Scharle e Szabó (2000), para que a autonomia do aprendiz seja desenvolvida em sala de aula, é necessário que o professor estabeleça “limites de comportamentos aceitáveis”<sup>37</sup>, de forma a propiciar aos alunos a oportunidade de desenvolver um senso de responsabilidade sobre sua própria aprendizagem sem que isso atrapalhe os outros alunos. Dessa forma, compreendemos que a elaboração e o emprego do acordo de comportamento evidenciam a preocupação da professora em criar um ambiente em que todos

---

<sup>37</sup> “the limits of acceptable behaviour” (SCHARLE; SZABÓ, 2000).

os estudantes estejam conscientes do seu papel para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, responsabilizando-se, assim, pelo seu próprio comportamento.

(02) Outro elemento recorrente nas aulas observadas foi o uso da estratégia cognitiva de repetição (O'MALLEY; CHAMOT, 1990). Em 8 das 16 aulas observadas, testemunhamos momentos em que elementos da língua (frases, expressões e versos de letras de músicas) eram repetidos em coro pelos alunos. A prática da repetição em coro foi introduzida por Luana logo na segunda aula da unidade letiva, momento em que a docente justificou o uso da repetição por sua capacidade de facilitar a fixação de novos conhecimentos por parte dos alunos.

O emprego dessa estratégia em sala de aula envolve o gesto didático de delimitação, em que se focaliza uma dimensão do objeto de ensino-aprendizagem (BARROS, 2013) a ser repetido em coro. Em termos de desenvolvimento da autonomia dos aprendizes, não percebemos uma ligação explícita entre o emprego da estratégia de repetição e os esforços da professora em desenvolver a autonomia dos estudantes. Entretanto, reconhecemos que seja possível que o uso dessa estratégia em sala de aula leve os alunos a incorporar a repetição ao seu repertório de estratégias de aprendizagem, a serem utilizadas em seu estudo individual da língua inglesa.

(03) Durante a quarta aula observada, deparamo-nos com uma interação, entre professora e estudantes, na qual uma das alunas pediu que a professora desse dicas de como aprender inglês sem ingressar em um curso de idiomas. Em resposta à aluna, Luana sugere o emprego de estratégias relacionadas ao uso do *YouTube* e à memorização de letras de músicas. Além disso, a docente aproveita a oportunidade para afirmar que muitas pessoas buscam cursos de idioma por eles oferecerem uma estrutura disciplinar bem elaborada, na qual eles “têm que estudar”.

A partir dessa interação espontânea, característica de um gesto didático específico (NASCIMENTO, 2011), percebemos que a docente compreende que um dos principais papéis de um curso de idiomas é disciplinar. Dessa forma, o aluno que deseja aprender a língua fora do ambiente escolar deve ser capaz de regular a sua própria aprendizagem. O posicionamento da professora evidenciado na interação nos parece compatível com o entendimento da autonomia da primeira perspectiva sócio-cultural delineada por Oxford (2003), na qual estratégias de aprendizagem (como, por exemplo, a memorização de letras de músicas) devem ser internalizadas a partir da interação do aprendiz com outros sujeitos. Além disso, Luana parece entender que, em uma aprendizagem autônoma, o aprendiz é responsável pela criação

de dispositivos didáticos (BARROS, 2013), gesto didático fundador relacionado à seleção dos materiais que suportam a aprendizagem, tais como textos, músicas, *sites*, etc. Assim, percebemos que a compreensão da professora sobre o desenvolvimento da autonomia alinha-se com o apontado por Scharle e Szabó (2000), que defendem que o aprendiz autônomo é capaz de assumir determinados papéis antes limitados à figura do professor.

(04) Ainda durante a quarta aula da unidade, observamos a mobilização do gesto didático de delimitação pela professora durante a repetição em coro de frases que continham as palavras *will* e *won't*. Luana, ao perceber que a pronúncia dos alunos não estava de acordo com o que esperava, focaliza a atenção dos alunos aos movimentos necessários para produzir os sons dessas palavras em inglês. A professora aponta a necessidade de “levantar a língua no *will*”, e indica que “no *won't*, abre e fecha o bico”. Dessa forma, a docente direciona a atenção dos aprendizes para uma dimensão ensinável do objeto de ensino-aprendizagem, isolando a pronúncia de determinados sons do inglês e os desconstruindo para promover a aprendizagem dos alunos.

(05) Um dos exercícios promovidos pela professora, nos chamou a atenção ainda na quarta aula observada. Após explicar o uso da palavra *will* para a formação de frases no futuro simples, a docente passou a listar diferentes verbos em inglês para que os alunos construíssem uma frase no futuro simples, dizendo-a em voz alta. Em certo momento da atividade, Luana indicou um verbo em português, “dançar”, e, em resposta, os alunos disseram em conjunto “*I will dance*”. Essa atividade causou comoção entre os estudantes, que demonstraram se sentir empolgados pela sua produção em língua inglesa. Uma das alunas chegou a comentar: “Olha, já sei falar inglês”.

A partir da interação em sala de aula descrita no parágrafo anterior, percebemos que a docente contribui para a motivação dos seus estudantes em aprender a língua ao formular uma tarefa que evidencia a sua capacidade de expressar-se em inglês. Ainda que, na situação descrita, a produção dos alunos limite-se a uma frase simples, é importante apontar a reação positiva da turma como elemento representativo da motivação dos estudantes em relação a sua performance com a língua inglesa. Ademais, entendemos que a motivação dos aprendizes é um importante fator no desenvolvimento da autonomia na aprendizagem (SCHARLE; SZABÓ, 2000; OXFORD, 2003). Na situação discutida, porém, não é possível afirmar que o intuito da professora era o de explicitamente encorajar a autonomia dos estudantes. Mesmo assim, reconhecemos o esforço da docente de elaborar exercícios que levem os alunos a conscientizarem-se sobre sua capacidade de expressar-se em inglês.

(06) Em determinado momento da quarta aula que observamos, a professora indica que alunos entendam o que chama de “mecânica da língua” primeiro, para depois preencher as lacunas do seu conhecimento com o uso de suportes como o dicionário e o *Google Tradutor*. Nessa situação, observamos que Luana sugere que alunos façam uso da estratégia cognitiva de ampliação de recurso (*resourcing*), e também aponta, implicitamente, para o emprego da estratégia metacognitiva de autogerenciamento (*self-management*), na qual o aprendiz busca promover as condições mais propícias para a aprendizagem (O’MALLEY; CHAMOT, 1990). Assim como na interação discutida no parágrafo anterior, observamos que a professora não trata o desenvolvimento da autonomia dos alunos como ponto central da sua prática em sala de aula. No entanto, algumas das sugestões e comentários sobre o ensino-aprendizagem feitos pela docente remetem ao conceito de autonomia, pois lidam com estratégias de aprendizagem ligadas ao desenvolvimento de um senso de responsabilidade do estudante sobre sua própria aprendizagem.

(07) Deparamo-nos com uma situação interessante pouco antes do início da sétima aula observada: ao chegar em sala, percebemos que parte dos alunos da turma estava reunida ao redor da mesa da professora, conversando sobre a necessidade de se ter esperança e fé para continuar os estudos. Alguns dos alunos envolvidos na conversa utilizavam trechos da Bíblia para embasar seus posicionamentos. Em seguida, fomos convidados pelos alunos a orar em círculo, como forma de mostrar gratidão pela oportunidade de estar em sala de aula e de buscar um futuro melhor por meio do estudo.

A situação descrita no parágrafo anterior nos parece estar relacionada ao emprego de uma estratégia sócio-afetiva de aprendizagem, de acordo com a categorização feita por O’Malley e Chamot (1990). A conversa sobre esperança e fé para continuar os estudos nos leva a considerar a estratégia de cooperação (*cooperation*), na qual os colegas trabalham juntos para realizar uma atividade relacionada à aprendizagem da língua inglesa. Observamos que, na situação descrita, essa atividade envolve a união entre os alunos para que eles motivem uns aos outros a continuar os estudos. Dessa forma, os alunos da turma trabalham em conjunto para lidar com a ansiedade envolvida no seu dia a dia enquanto estudantes. Compreendemos que o emprego da estratégia de cooperação, como observada na situação discutida, está relacionada ao desenvolvimento de um senso de responsabilidade dos estudantes sobre sua própria aprendizagem, e, conseqüentemente, ao desenvolvimento da sua autonomia.

(08) Durante a oitava aula observada, a professora Luana levou seu violão para a sala e distribuiu a letra de uma música para todos, incentivando os alunos a cantarem em coro. A

canção escolhida pela docente: *It's Too Late*, de Carole King. Em determinado momento, a docente pede que alunos comparem a maneira em que as palavras estão escritas com o jeito que eles pronunciam as palavras. Percebemos, assim, que a professora se utiliza de um comando relacionado ao gesto didático de formulação de tarefa (BARROS, 2013) para incentivar o emprego de determinada estratégia de aprendizagem. Luana faz alguns comentários sobre a relação entre a escrita do inglês e a sua pronúncia, apontando, por exemplo, a importância de se colocar a língua entre os dentes ao se pronunciar o som de “-th” nas palavras “*there's*” e “*something*”. A docente também aponta que “[a cantora] vai emendando as palavras”, em especial nos trechos “*Stayed in bed all morning*” e “*Still I'm glad for what we had*”. Nessa situação, os aprendizes estão sendo estimulados a relacionar conhecimentos já adquiridos (a pronúncia de certas palavras em inglês) com as novas informações a que estão tendo acesso (a ortografia dessas palavras e certas peculiaridades da pronúncia do inglês, como a articulação necessária para a produção de certos sons); assim, compreendemos que o trabalho da professora em sala de aula relaciona-se ao uso da estratégia de elaboração (*elaboration*) (O'MALLEY; CHAMOT, 1990).

(09) Na nona aula observada, a professora Luana avisou à turma que não poderia comparecer às aulas da semana que se iniciaria no dia 09 de abril por motivos pessoais. A docente explica, também, que havia elaborado uma atividade a ser realizada durante sua ausência. A atividade, que envolvia a tradução de um texto, foi deixada com a líder da turma, que assumiu a responsabilidade de distribuir as atividades aos colegas e ler as instruções deixadas pela professora.

O primeiro encontro sem a presença da professora aconteceu na décima segunda aula da unidade letiva. Por conta de uma intensa chuva ocorrida na noite anterior, apenas metade dos alunos da turma estavam em sala. Pouco depois do início da aula, a vice-líder da turma posicionou-se na frente da sala e leu as instruções preparadas pela docente. Em seguida, ela distribuiu as atividades entre os alunos e todos dedicaram-se à sua realização. Durante as duas aulas (décimo segundo e décimo terceiro encontros observados) em que a atividade foi feita, os alunos tiraram dúvidas entre si, ocasionalmente direcionando suas perguntas sobre vocabulário para o pesquisador. Os estudantes mostraram-se concentrados na realização da tarefa, conversando pouco entre si até o fim do horário de aula.

Observamos que, na situação descrita, a professora cria um dispositivo didático na forma de uma atividade a ser realizada pelos alunos durante sua ausência. A docente delega a função de regular a aprendizagem aos alunos, que exercem essa função ao dedicar-se à

realização da atividade. Nesse sentido, a professora aparenta contribuir para o fomento ao que Littlewood (1996) chama de autonomia para aprender, em que o aprendiz desenvolve sua habilidade de trabalhar de forma independente. Também podemos considerar a situação a partir do uso da estratégia de atenção direcionada (*directed attention*) pelos alunos, na qual, segundo O'Malley e Chamot (1990), os aprendizes se esforçam para focalizar sua atenção na realização da atividade, evitando distrações.

Na décima quarta aula, com a professora Luana de volta à escola, a docente percebeu que os alunos não tinham realizado a atividade de acordo com as instruções por ela deixadas. A docente explica que os alunos deveriam ter copiado a letra da música em inglês no caderno e traduzido a letra da canção à lápis na folha de papel entregue pela líder. Dessa forma, a realização da atividade precisou ser estendida por mais uma aula, para que os alunos refizessem o exercício de acordo com o estipulado pela docente.

(10) Na décima quinta aula observada, a docente levou um aparelho de som para sala de aula, com o intuito de ouvir uma música com os alunos e praticar a pronúncia da língua inglesa. Em determinado momento, a professora sugere que os alunos cantem imitando o vocalista da banda, pois, assim, “nossa pronúncia vai ficando perfeita”.

A situação descrita nos remete ao gesto de formulação de tarefas, relacionado à elaboração de comandos sobre o conteúdo que está sendo trabalhado em sala de aula (STRIQUER, 2014). Para a docente, imitar a pronúncia de outro falante da língua é uma estratégia válida para o aprimoramento da articulação dos sons do inglês. Portanto, a docente parece compartilhar da compreensão criticada por Rajagopalan (2003, p. 67), segundo a qual o falante nativo possui uma competência perfeita sobre sua própria língua, e, conseqüentemente, o aprendiz de uma língua deva “fazer o possível para se aproximar da competência do nativo”.

Além disso, percebemos que essa prática envolve a estratégia metacognitiva de automonitoração (*self-monitoring*), na qual o aprendiz verifica e corrige sua própria performance ao decorrer de uma atividade (O'MALLEY; CHAMOT, 1990). A relação entre esse tipo de exercício e a promoção da autonomia dos estudantes pela professora não é explícita; os alunos podem incorporar essa estratégia em seus esforços autônomos de aprendizagem da língua, no entanto, esse não parece ser o principal objetivo da docente ao elaborar essa atividade.

(11) Durante a décima sétima aula observada, Luana dedica parte da sua aula para falar com os alunos sobre o simulado que seria realizado como instrumento avaliativo para a I

Unidade Letiva. A docente indica que os alunos utilizem a prova do Enem para estudar para o simulado, e que busquem saber, na prova, o porquê de determinada alternativa ser considerada correta, como ela se adequa ao enunciado da questão, etc.

Ao sugerir essa forma de estudar para o simulado, Luana parece indicar o uso de estratégias metacognitivas de aprendizagem, em especial, a estratégia de identificação de problemas (*problem identification*), na qual o aprendiz identifica o cerne da questão a ser respondida e a estratégia de autogerenciamento (*self-management*), em que o aluno busca promover as condições mais propícias para sua própria aprendizagem. De acordo com o discutido ao longo do presente texto, tais estratégias podem se caracterizar como elementos recorrentes de uma aprendizagem autônoma.

Em seguida, a professora defende que buscar diferentes instrumentos que auxiliem a aprendizagem é importante não apenas para o desempenho escolar dos aprendizes, mas também para as suas próprias vidas. Para ela, identificar problemas e gerenciar a si mesmo são importantes funções a serem dominadas pelos estudantes, e tais atividades possuem grande importância e utilidade para além do ambiente escolar. De acordo com essa declaração da docente, compreendemos que ela reconhece o uso dessas estratégias como partes importantes do seu trabalho em sala de aula, e que tais estratégias se relacionam ao desenvolvimento da autonomia para a vida pessoal dos estudantes, que é um dos domínios da autonomia delineados por Littlewood (1996).

De acordo com o que observamos nas interações descritas e discutidas ao longo desta seção, percebemos que a atuação da docente em sala de aula envolveu a realização de diferentes gestos didáticos. Alguns desses gestos relacionaram-se à promoção do senso de responsabilidade dos alunos pela sua própria aprendizagem, enquanto outros estiveram mais ligados ao emprego de diferentes estratégias de aprendizagem, sejam elas cognitivas ou metacognitivas. A partir dos dados gerados somente por meio da observação de aulas, não é possível compreender as maneiras pelas quais a professora incentiva o desenvolvimento da autonomia dos seus alunos. Assim, entendemos que a triangulação dos dados gerados pelos diferentes instrumentos é de suma importância para a compreensão das atitudes da professora em relação à autonomia dos alunos. A triangulação dos dados é feita na subseção 5.5 do presente texto.

A próxima subseção é dedicada à investigação da perspectiva dos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem, feita a partir das narrativas de aprendizagem por eles escritas.

### **5.3 Narrativas de aprendizagem: a perspectiva dos alunos**

Nesta subseção do texto, examinamos a perspectiva dos aprendizes sobre o processo de ensino-aprendizagem, considerando duas categorias de interpretação dos dados encontrados nas narrativas: a) as maneiras pelas quais os sujeitos declaram aprender a língua inglesa, com destaque para as estratégias de aprendizagem por eles mencionadas; b) os papéis que os sujeitos atribuem a si mesmos e à figura do professor na aprendizagem de língua. Para tanto, os aprendizes receberam um roteiro para produção das narrativas de aprendizagem (APÊNDICE G), de forma a orientá-los na produção de seus textos.

Ao todo, abordamos os posicionamentos encontrados em 12 narrativas de aprendizagem. Inicialmente, tínhamos como objetivo examinar os textos dos 44 alunos da turma. No entanto, a maior parte dos alunos não entregou todos os termos necessários para confirmar o consentimento deles e de seus responsáveis acerca da sua participação na pesquisa. Dessa forma, contamos com apenas 12 textos produzidos por alunos. Todas as narrativas de aprendizagem utilizadas neste trabalho encontram-se no Apêndice J.

#### **5.3.1 Como os estudantes declaram aprender a língua inglesa**

Os parágrafos a seguir são dedicados ao exame das informações encontradas nas narrativas de aprendizagem escritas pelos 12 estudantes. Nesta subseção, lidamos com as maneiras pelas quais esses alunos declaram aprender a língua inglesa, destacando as estratégias de aprendizagem mencionadas pelos aprendizes e relacionando o emprego das estratégias citadas com uma aprendizagem autônoma.

(1) A primeira narrativa é a escrita por **Bruna**, aluna que declara não ter contato com a língua fora do ambiente escolar. A aprendiz reconhece que aprender inglês é importante do ponto de vista profissional, e estuda o idioma por ele ser “um conteúdo recorrentemente cobrado

na maioria dos vestibulares”. O seu estudo do inglês acontece principalmente em sala de aula, e é reforçado com leituras e exercícios.

Um ponto interessante do texto escrito pela aluna é a sua perspectiva sobre uso de estratégias para aprendizagem de inglês. Bruna declara não ter “uma estratégia específica no estudo do inglês”, mas, na mesma frase, indica que “costuma estudar por comparação; comparo palavras em inglês com o português, a fim de fixar a escrita e pronúncia dos termos, evitando os ‘falsos cognatos’”. Percebemos, que, ao comparar palavras das duas línguas, a aluna utiliza dois tipos de estratégias de aprendizagem (O’MALLEY; CHAMOT, 1990). A primeira delas é a estratégia cognitiva de tradução, em que se transporta ideias expostas na língua em estudo para a língua materna. A segunda é a estratégia metacognitiva de atenção seletiva, em que a aprendiz determina que o foco da sua aprendizagem naquele momento específico é familiarizar-se com a ortografia e a pronúncia das palavras da língua inglesa. Assim, entendemos que Bruna faz uso de estratégias de aprendizagem, mesmo que não esteja ciente disso.

(2) A segunda narrativa de aprendizagem, redigida por **Leonardo**, revela um aluno que tem contato com a língua inglesa não só na escola, mas também com músicas, filmes, séries e animes (desenhos animados produzidos no Japão). Ele afirma que a importância do inglês está relacionada à expansão na comunicação oferecida pelo domínio do idioma, especialmente durante uma viagem para o exterior.

Diferentemente de Bruna, para Leonardo, o estudo fora do ambiente escolar parece não estar relacionado ao que é trabalhado em sala. O aprendiz declara aprender palavras que lê nas legendas das séries e dos animes a que assiste, mas parece não considerar esse aprendizado como estudo da língua. Ele afirma que “estud[a] inglês somente na escola, porque em casa não [consegue] se concentrar”. Leonardo não menciona estratégias de aprendizagem em seu texto.

(3) A próxima narrativa de aprendizagem foi redigida por **Luís**, que demonstra ter assumido um grau considerável de responsabilidade por sua própria aprendizagem, considerando-se um “aluno independente”. Em seu texto, ele declara que faz curso de inglês, ouve músicas e busca suas traduções como forma de promover sua aprendizagem. Além disso, ele diz montar cronogramas de estudo em casa, com o auxílio de sites para desenvolver sua competência com a língua.

Das narrativas examinadas até aqui, essa é a que mais se relaciona com os aspectos da autonomia que pautamos ao longo deste texto. Luís mostra-se capaz de empregar estratégias de aprendizagem para gerenciar seu estudo da língua; nesse sentido, destacamos a sua prática de

elaborar cronogramas de estudo, relacionada à estratégia metacognitiva de planejamento – ou *planning*, na categorização de O'Malley e Chamot (1990). Além disso, o autor da narrativa demonstra sua autonomia para aprender (LITTLEWOOD, 1996) à medida em que trabalha de forma independente, empregando estratégias de aprendizagem fora do ambiente escolar.

(4) A quarta narrativa foi escrita por **Joana**, aluna que parece muito motivada para aprender a língua. Ela diz ter contato com a língua por meio de músicas, séries, internet e pelo colégio. Além disso, ela destaca a sua interação com uma pessoa dos Estados Unidos pelo Facebook como situação que a fez perceber a importância do inglês para a comunicação. Para ela, essa interação contribuiu para que ela passasse a “enxergar o inglês como importante”. A aprendiz declara estudar com tabelas de verbos, prefixos, sufixos, vídeo aulas e provas de vestibulares, o que demonstra seu emprego da estratégia de ampliação de recurso (*resourcing*). Apesar disso, Joana declara que só se propõe a estudar quando o professor pede.

(5) **Marcela** é a autora da quinta narrativa de aprendizagem, e declara achar interessante aprender o significado de novas palavras. A aprendiz relata que tem contato com o inglês por meio do colégio, de músicas, filmes e pela internet. Para ela, a curiosidade é um motivador para a sua aprendizagem. Além disso, Marcela declara ser desorganizada quanto a sua aprendizagem, estudando apenas quando o professor pede, “em época de avaliações escolares”. Ela também diz não utilizar “nenhuma estratégia específica” em seus estudos.

(6) A sexta narrativa examinada foi redigida por **Lúcia**, aprendiz que demonstra valorizar e reconhecer a importância do inglês para a construção de um currículo e para a comunicação entre pessoas de diferentes países. Ainda assim, a aprendiz declara que aprender inglês não é uma das suas prioridades, pois acha que expressar-se na língua não é algo necessário para a sua vida no momento da escrita do texto. A aluna diz ter contato com a língua por meio do colégio, aplicativos de celular, filmes, séries e músicas.

Lúcia não chega a mencionar estratégias específicas que emprega para aprender a língua, mas deixa clara a sua opinião segundo a qual a música “é um dos melhores meios para se aprender inglês”. Além disso, ela reconhece que a sua pronúncia do inglês não é excelente, o que deixa transparecer a auto-avaliação que a aprendiz faz da sua própria performance com a língua.

(7) A próxima narrativa que examinamos é a redigida por **Laura**, aluna que declara ter tido contato com a língua inglesa desde a infância, por meio das músicas que a sua mãe

escutava. Para a autora da narrativa, o inglês é importante para a vida social, e ela diz utilizar cursos online para estudar a língua, além de organizar seu tempo com cronogramas e horários.

Destacamos o emprego de cronogramas e horários por Laura para organizar seus estudos como manifestação de sua autonomia para aprender. Tal atividade está relacionada à estratégia metacognitiva de planejamento (O'MALLEY; CHAMOT, 1990), na qual o aluno organiza previamente os seus esforços de aprendizagem da língua. Dessa forma, a autora da narrativa demonstra um senso de responsabilidade por sua própria aprendizagem (SCHARLE; SZABÓ, 2000), exercendo sua independência sobre a forma com que aprende a língua.

Um aspecto interessante encontrado na narrativa escrita por Laura é a sua declaração de que “aprende” inglês com séries e filmes. O uso de aspas feito pela aprendiz denota uma distinção que ela faz entre aprender inglês em sala de aula e “aprender” a língua com filmes e séries. Assim, a aprendiz demonstra estar ciente da diferença entre atividades de aprendizagem realizadas em sala de aula e as feitas fora do ambiente escolar, e parece entender que atividades diferentes estão relacionadas ao cumprimento de objetivos de aprendizagem diferentes (NICOLAIDES, 2017).

(8) A oitava narrativa é de **Helena**, uma aprendiz que considera a língua inglesa algo importante na sua vida e que declara que o seu primeiro contato com o inglês foi uma experiência positiva. Helena afirma que assiste séries legendadas, pois, dessa forma, “estud[a] inglês e [se diverte] ao mesmo tempo”. A aprendiz aponta que não costuma estudar utilizando livros didáticos – a não ser que o professor peça que ela o faça.

Ao examinar o escrito por Helena, destacamos a maneira com que ela define o que é estudar. Ela declara que, ao assistir séries legendadas, está estudando e se divertindo ao mesmo tempo. Em um momento posterior do seu texto, ela declara que estuda de maneira tradicional, com livros, apenas quando alguém pede que ela o faça. Nesse sentido, Helena parece dividir o estudo por obrigação do estudo que ela faz de forma independente, feito por meios diferentes dos indicados pela instituição escolar. A aluna não menciona estratégias de aprendizagem em sua narrativa.

(9) O próximo texto que examinamos é o de **Cecília**, que parece ter uma relação positiva com a língua inglesa, sentindo-se motivada para aprender. Ela declara que se organiza para estudar nos fins de semana, “aprendendo os verbos [e suas conjugações] através da música”, além de utilizar o aplicativo Duolingo para estudar em casa. Cecília diz ter dificuldade para aprender as conjugações verbais, e por isso dedica atenção especial a esse aspecto da língua.

Encontramos duas estratégias de aprendizagem na narrativa escrita por Cecília. A primeira delas é a de ampliação do recurso (*resourcing*), na qual a aprendiz utiliza recursos para incrementar a sua aprendizagem, por meio do uso do Duolingo. A segunda estratégia de aprendizagem empregada pela aluna é a de auto-avaliação (*self evaluation*), a qual podemos verificar na escolha que a aprendiz faz de dedicar sua atenção ao aspecto da língua com qual tem mais dificuldade – a conjugação verbal.

(10) **Bernardo** é o autor da décima narrativa de aprendizagem, e declara que seu contato inicial com a língua inglesa foi uma experiência positiva, e afirma que o inglês é importante para sua vida, pois ele “só tem a ganhar” com o conhecimento da língua. Bernardo declara ter contato com a língua por meio de músicas, filmes e principalmente pela escola. Além disso, ele diz que organiza seus estudos separando um tempo do seu dia para se dedicar à língua.

(11) A próxima narrativa que examinamos é a redigida por **Vanessa**, em que a autora se revela como sendo uma aprendiz interessada em aprender inglês, mas que não dedica seu tempo para o estudo da língua. Segundo a aluna, seu contato com o inglês iniciou-se no ensino primário, e continuou ao longo da sua trajetória na escola regular. Além disso, ela reconhece que a língua inglesa é muito importante para a comunicação internacional, e aponta dados que suportam essa afirmação, segundo os quais “80% das publicações, 75% da comunicação internacional, 80% da informação armazenada e 90% do conteúdo são em inglês”.

Vanessa diz ter contato com a língua de diversas maneiras (aplicativos, músicas, séries, filmes) e declara utilizar o inglês em diálogos com amigos. Em sua narrativa, a aprendiz não detalha em que situações utiliza o inglês para se comunicar, e nem se faz uso da modalidade escrita ou oral nessas situações. A estudante também afirma que não costuma estudar em casa, mas pretende fazer isso no futuro, o que demonstra a sua consciência da importância do estudo fora do ambiente escolar. Não encontramos menções ao uso de estratégias de aprendizagem no texto elaborado pela aluna.

**Henrique**, autor da última narrativa examinada, descreve seu primeiro contato com a língua inglesa como “uma experiência fantástica”. Ele diz ter contato com o inglês por meio de músicas, internet, filmes e pela escola. Além disso, em seu texto, o aprendiz reconhece a relevância do inglês como ferramenta que o ajudará a se comunicar em uma futura viagem para o exterior. Em nenhum momento da narrativa Henrique faz menção ao uso de estratégias de aprendizagem. Ele afirma que estuda em casa, mas não esclarece se esses estudos são feitos

com base no que é trabalhado em sala de aula ou se ele mesmo define os objetivos de sua aprendizagem.

Acreditamos que a importância do emprego de estratégias para a aprendizagem de língua reside no fato de que, ao utilizá-las, o aluno envolve-se direta e ativamente com o seu objeto de estudo (OXFORD, 1990). De acordo com o que observamos nos textos produzidos pelos alunos, a maioria deles (58% dos 12 alunos que redigiram narrativas) não menciona alguma estratégia que usam em seus estudos. Assim, observamos uma falta de familiaridade dos alunos com o conceito de estratégia de aprendizagem – apenas uma aluna, Laura, demonstra ter consciência de que diferentes tipos de atividades servem propósitos específicos em sua aprendizagem. Compreendemos que tal falta de familiaridade dos aprendizes com as estratégias possa estar ligada a uma aprendizagem mais passiva e dependente da língua, visto que, entre os 12 alunos que produziram as narrativas, 4 (33%) declararam estudar inglês apenas na escola e/ou quando o professor pede que eles o façam.

Apesar disso, observamos que certas estratégias de aprendizagem foram citadas de maneira recorrente pelos aprendizes. As estratégias de planejamento (*planning*) e ampliação de recurso (*resourcing*) foram as mais mencionadas pelos estudantes, o que evidencia que, entre os alunos que empregam estratégias, planejar esforços de aprendizagem de língua e usar diferentes recursos didáticos são as estratégias com que os estudantes têm mais familiaridade.

A seguir, investigamos a perspectiva dos aprendizes sobre si mesmos e sobre a figura do professor de inglês na sua aprendizagem de língua.

### 5.3.2 Papéis atribuídos pelos aprendizes a si mesmos e à professora

Com o roteiro para produção de narrativas de aprendizagem, encorajamos os alunos participantes da pesquisa a manifestarem-se sobre a importância do professor de inglês para sua aprendizagem de língua e sobre o papel que eles atribuem a si mesmos nesse processo. Os parágrafos a seguir são dedicados à discussão dos posicionamentos dos aprendizes relacionados a esses dois itens.

**Bruna** declara que “aprende com as teorias repassadas pelo professor em sala de aula” e reforça esse aprendizado com leituras e exercícios. A aprendiz não deixa claro se tais leituras e exercícios que ela realiza são indicações do professor ou se são buscados por ela de forma

independente. De qualquer forma, Bruna revela a noção de um senso de responsabilidade por sua própria aprendizagem (SCHARLE; SZABÓ, 2000), e assume a tarefa de incrementar o estudo da língua com leituras e exercícios realizados fora do ambiente escolar. Tal responsabilidade é compartilhada com o professor de inglês, que seria, segundo a aluna, responsável por “[repassar] as teorias” no ambiente escolar.

Para **Leonardo**, o trabalho do professor é “[fazer] com que os alunos aprendam a pronunciar e a escrever as palavras de forma correta”. Assim, ortografia e pronúncia são os principais aspectos da língua inglesa que esse aprendiz espera que sejam trabalhados em sala de aula. Ele revela, também, que a sua maior dificuldade com a língua é tradução de textos e frases do inglês para o português. De acordo com Leonardo, a aprendizagem não depende da presença do professor, mas ele não chega a detalhar de que modo ele aprende a língua fora do ambiente escolar, exceto pela expansão do vocabulário a partir das séries e animes que ele assiste.

A figura do professor é pouco presente na narrativa de **Luís**. O aluno diz apenas que “muitas das vezes não preciso do professor *pra* me ensinar”. Ainda assim, é importante observar que esse aluno estuda em curso de inglês fora da escola, ou seja, a sua aprendizagem da língua ocorre em diferentes ambientes. Em dois desses ambientes (escolar regular e curso de inglês), o aluno estuda a língua com o auxílio de um professor. De qualquer forma, Luís considera-se um aluno independente.

Apesar de utilizar estratégias de aprendizagem, **Joana** aparenta ser dependente da figura do docente. Ao declarar que só estuda “quando a professora pede”, a aprendiz revela que seus esforços de aprendizagem da língua são exclusivamente relacionados ao que é proposto no ambiente escolar. De acordo com Littlewood (1996), uma das principais características de um aprendiz autônomo é a sua capacidade de envolver-se ativamente com a sua aprendizagem, fazendo escolhas de estratégias e objetivos que guiem e auxiliem a sua aprendizagem. Na narrativa de Joana, a aprendiz demonstra-se capaz de mobilizar diferentes recursos para o estudo, mas, ao mesmo tempo, deixa entrever sua dependência do professor para desenvolver a sua competência com a língua fora da sala de aula.

Em seu texto, **Marcela** declara que o professor “faz a ponte entre você e a língua, principalmente quando não se faz nenhum tipo de curso de língua estrangeira”. Apesar de reconhecer que há aspectos da língua que ela é capaz de aprender de forma independente, a aprendiz se considera “uma aluna que aprende muito mais com o professor do que sozinha”.

Quando Marcela declara ser desorganizada em relação aos próprios estudos, entendemos que essa característica da sua aprendizagem possa estar relacionada à não-familiaridade da aluna com estratégias metacognitivas, que envolvem ações para planejar, gerenciar e monitorar a aprendizagem (O'MALLEY; CHAMOT, 1990). Assim sendo, a aluna revela um grau limitado de autonomia em relação a sua própria aprendizagem.

Marcela também utiliza termos como “ponte” e “amparo” para referir-se à figura do professor, revelando o seu entendimento segundo o qual o processo de ensino-aprendizagem envolve uma mediação, feita pelo professor, entre o conteúdo a ser aprendido e o aluno. Mesmo em situações em que a aprendiz declara ser capaz de aprender de forma independente, a figura do professor ainda se destaca como “amparo” para a aluna, pois o docente pode tirar dúvidas e tornar a aprendizagem mais efetiva.

A única menção à figura do professor encontrada na narrativa redigida por **Lúcia** está no último parágrafo do texto, em que a aprendiz diz “valoriz[ar] muito quem sabe inglês, principalmente os professores”. A aluna não se pronuncia sobre como o professor contribui para a sua aprendizagem.

**Laura** diz ser um pouco independente, e reconhece que “prefere aprender com o professor”, apesar de se sentir confortável em estudar sozinha. Quanto ao professor e seu papel na promoção da aprendizagem, a aprendiz declara preferir aprender com a ajuda de um professor, mesmo que consiga estudar sozinha. Além disso, Laura diz que, a depender do professor, ela aprende melhor por si só. No entanto, a aprendiz não discute como (ou se) o professor contribui para o desenvolvimento da sua autonomia.

Para **Helena**, o professor incrementa a sua aprendizagem, pois ele oferece “a ajuda de alguém experiente”, com conhecimento sobre o objeto de estudo. A aluna não se posiciona sobre como (e se) o professor incentiva a sua autonomia. Além disso, a estudante declara ser independente por ter força de vontade, mas não chega a detalhar de que maneira ela exerce sua independência nos seus estudos.

Para **Cecília**, o professor é uma boa influência no seu aprendizado, desde que suas explicações sejam boas. A aluna não se aprofunda na descrição de um professor que “explica bem”, mas, ainda assim, aponta ser “uma aluna que depende muito do professor”. Apesar de, raramente, estudar por conta própria, utilizando recursos que ela mesmo escolhe e priorizando os aspectos da língua com que tem mais dificuldade, Cecília declara que tem muita dificuldade de aprender sozinha.

**Bernardo** é conciso em sua escrita, e não entra em detalhes sobre aspectos importantes da sua experiência. No entanto, é possível verificar que sua concepção de aprendizagem de língua é uma em que ele depende da figura do professor. Tal realidade é exposta claramente quando examinamos as seguintes declarações feitas pelo aprendiz: a) “aprendo só com o professor, pois não pratico muito” e b) “[a importância do professor é] muito grande, pois através dele que eu estudo”. De acordo com o observado, o aluno deixa claro que a sua aprendizagem da língua acontece em função da atuação do docente, e que ele não costuma dedicar esforços independentes para promover o seu contato com a língua. Ainda assim, Bernardo deixa a entender que, se ele praticasse mais, poderia aprender fora do ambiente escolar.

Em sua narrativa, **Vanessa** mostra-se dependente da atuação do professor para expandir seu conhecimento da língua, e afirma que “só estud[a] na escola quando o professor pede”. Para ela, a importância do professor está na sua disponibilidade para tirar dúvidas sobre pronúncia e escrita da língua, além de motivar o aprendiz a se interessar pelo idioma. Dessa forma, a narrativa de aprendizagem de Vanessa revela uma aluna dependente da figura do professor, mas que tem consciência da relevância do estudo individual para o desenvolvimento das suas habilidades com a língua.

Finalmente, **Henrique** acredita que “a importância do professor é da comunicação”, mas não entra em detalhes sobre como o docente promove tal comunicação. O aluno atribui as dificuldades do seu aprendizado da língua à pequena quantidade de aulas de inglês que assiste durante a semana, e diz que tal dificuldade não é atenuada pelos estudos que realiza em casa.

De acordo com as declarações dos aprendizes contidas em suas narrativas, percebemos que os 12 alunos participantes da pesquisa atribuem diferentes papéis ao professor de inglês. A seguir, reunimos os posicionamentos dos aprendizes sobre a figura do professor em quatro grupos.

O primeiro grupo é o maior deles, com 5 aprendizes que não discutem detalhadamente o papel do professor em sua aprendizagem. Luís, Lúcia, Helena e Laura não chegam a discutir a contribuição do professor para a sua aprendizagem de inglês e para o desenvolvimento da sua autonomia. Henrique, por sua vez, afirma que o papel do professor está em promover a comunicação, mas não detalha as maneiras pelas quais o docente realiza essa tarefa.

O segundo grupo reúne 3 aprendizes que acreditam que o principal papel do professor é o de repassar o conteúdo aos alunos, sob um paradigma de ensino-aprendizagem próximo ao

que Freire (2018) chama de educação bancária. Nesse grupo, o papel do professor é o de repassar teorias (Bruna), promover a pronúncia e escrita correta do inglês (Leonardo) e explicar os assuntos trabalhados em sala (Cecília). Para os alunos desse grupo, o professor é o detentor do conhecimento da língua inglesa, e deve atuar em sala de aula para repassar esse conhecimento aos alunos.

O terceiro grupo é o dos 2 alunos que atribuem ao professor a maior parte da responsabilidade sobre o processo de ensino-aprendizagem. Joana e Bernardo demonstram que dependem da atuação do professor para estudar inglês, e afirmam que aprendem apenas com a intervenção do docente por não ter o costume de estudar individualmente. O que diferencia este grupo do descrito no parágrafo anterior é o fato de que Joana e Bernardo dedicam-se ao estudo da língua fora da sala de aula, demonstrando, dessa forma, que compartilham a responsabilidade pela aprendizagem com o professor – ainda que atribuam a maior parte dessa responsabilidade ao professor.

O quarto e último grupo reúne as duas alunas que compreendem o papel do professor como facilitador da aprendizagem, de forma compatível com a promoção de uma aprendizagem autônoma. Para Marcela, um dos papéis do docente é agir como “amparo” do aluno que busca aprender; Vanessa, por sua vez, entende que o professor deva despertar o interesse do aprendiz pela língua. Ambas as alunas demonstram compreender que a aprendizagem de língua não depende apenas do professor ou apenas do aluno, mas sim de um esforço conjunto de ambas as partes.

Tendo em vista os posicionamentos dos aprendizes expostos em suas narrativas de aprendizagem, observamos que a maior parte dos alunos participantes da pesquisa (66%) ou não discutem a figura do professor ou acreditam que o docente é o responsável por transferir o conhecimento da língua aos alunos, de forma análoga à concepção bancária de educação descrita por Freire (2018). O restante dos aprendizes demonstra entender que a aprendizagem depende tanto do professor quanto do aluno, ainda que, dentro desse grupo, metade dos alunos atribuam a maior parte da responsabilidade pela aprendizagem à figura do professor. Apenas dois dos doze aprendizes que participaram da pesquisa (16,6%) posicionaram o professor e a si mesmos de forma compatível com uma aprendizagem autônoma, sob a compreensão de que o professor deve amparar o aprendiz e despertar nele o interesse pela língua.

As narrativas de aprendizagem redigidas pelos alunos da turma que examinamos durante o período de geração de dados revelam uma variedade de atitudes e posicionamentos dos

estudantes sobre a aprendizagem de língua inglesa, o papel do professor e sobre o papel que esses aprendizes atribuem a si mesmos. As informações examinadas até aqui são contrastadas com os dados gerados com os demais instrumentos na próxima seção do texto, durante a triangulação dos dados gerados.

#### **5.4 Triangulação dos dados gerados**

A presente seção do texto é dedicada à triangulação dos dados gerados pelos instrumentos utilizados para os fins deste trabalho. Ao longo desta seção, objetivamos desenvolver uma compreensão mais abrangente e completa do nosso objeto de pesquisa, a saber, o fomento da autonomia dos alunos pela atuação da professora de inglês. A importância da triangulação está em contrastar as informações que encontramos com o uso de diferentes instrumentos de geração de dados, de modo a investigar o nosso objeto de pesquisa a partir de pontos de vista diferentes que se complementam entre si para produzir uma compreensão mais completa da realidade que nos propomos a investigar.

A triangulação dos dados gerados é por nós dividida em duas etapas: a) contraste entre o levantado pela literatura sobre fomento à autonomia e o que observamos nos dados gerados pelos instrumentos utilizados e b) levantamento dos elementos relacionados ao uso da música observados nos instrumentos de geração de dados. As considerações feitas nesta seção representam nossos esforços de interpretar as informações geradas pelos diferentes instrumentos de pesquisa, investigando as relações entre os dados gerados e interpretando-os com o intuito de compreender a influência da professora sobre o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

##### **5.4.1 A promoção da autonomia pela atuação do professor: contrastando teoria e prática**

Dedicamos esta seção do texto para investigar as evidências da promoção da autonomia dos alunos por meio da atuação da professora Luana, de acordo com os dados gerados pelos diferentes instrumentos de pesquisa utilizados para a realização deste trabalho. Centramos nossa discussão em dois pontos relacionados ao tema, a saber: a) o uso e o incentivo ao uso de estratégias de aprendizagem por parte dos alunos e b) a responsabilização do estudante sobre

sua própria aprendizagem. A discussão de ambos os pontos será respaldada pelos dados produzidos com a entrevista com a professora, a observação de aulas, a tomada de notas de campo e a escrita de narrativas de aprendizagem pelos estudantes da turma. Dessa forma, passamos à investigação sobre o uso e o incentivo ao uso de estratégias de aprendizagem por parte dos alunos.

#### **5.4.1.1 Emprego de estratégias de aprendizagem**

As estratégias de aprendizagem são uma das formas pelas quais o estudante interage com a língua. De acordo com Oxford (1990), o uso de estratégias de aprendizagem possibilita que os alunos se envolvam direta e ativamente com o objeto de estudo. Nesse sentido, o uso das estratégias pelo estudante pode estar relacionado ao desenvolvimento da sua autonomia, tendo em vista que, ao se engajar ativamente com os seus estudos, o aluno pode eleger as melhores estratégias a serem empregadas, e pode fazer uso de tais estratégias em qualquer momento do seu contato com a língua, seja dentro ou fora do ambiente escolar. Apesar de compreendermos a importância das estratégias cognitivas para a aprendizagem de uma língua, dedicamos, nesta seção, atenção especial às estratégias metacognitivas de aprendizagem, visto que esse tipo de estratégia envolve um ato de escolha do aluno em refletir sobre sua própria aprendizagem (CRUZ, 2005), o que a torna mais relevante para os fins deste trabalho.

Assim sendo, reunimos os dados gerados que se relacionam ao incentivo do uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos e ao uso real que esses aprendizes fazem das estratégias, de acordo com as informações detalhadas em suas narrativas.

Na entrevista realizada com a professora, constatamos que a docente compreende a importância das estratégias para a aprendizagem de uma língua. Ela acredita, por exemplo, que os alunos podem decidir os melhores “canais” a serem utilizados para que eles promovam sua própria aprendizagem, no sentido de empregar as estratégias de aprendizagem adequadas para o perfil de cada aluno. Assim, Luana demonstra entender que o aluno é capaz de utilizar a estratégia metacognitiva de auto-avaliação para ajustar o ritmo da sua aprendizagem.

A partir dos dados gerados com as observações de aula, destacamos duas situações do trabalho em sala de aula que se referem ao emprego de estratégias de aprendizagem. A primeira delas refere-se ao uso recorrente de uma estratégia de aprendizagem específica. Em 8 das 16

aulas observadas, constatamos o uso da estratégia de repetição em coro como forma de praticar a pronúncia de frases curtas em inglês. Devido ao seu uso habitual, compreendemos que o emprego da estratégia de repetição em coro possa contribuir para a aprendizagem de inglês pelos alunos na medida em que essa estratégia específica seja agregada ao repertório de estratégias de aprendizagem de que os alunos dispõem para aprender a língua.

A segunda situação foi a indicação, feita pela docente, de estratégias de aprendizagem a serem utilizadas pelos estudantes na sua aprendizagem da língua. Em dois momentos observados em sala de aula, Luana sugeriu que os estudantes fizessem uso de dicionários, livros didáticos e Internet para expandir o seu contato com a língua, o que se relaciona à estratégia metacognitiva de ampliação de recurso (*resourcing*), além de indicar que os alunos poderiam incrementar os seus estudos para a prova do Enem ao estudar as questões das provas anteriores, para se familiarizar com o tipo de questão específico dessa prova. A docente esclarece que o emprego dessas estratégias não se limitaria apenas à aprendizagem de língua, mas também às suas vidas pessoais, de forma análoga ao que Littlewood (1996) chama de autonomia para a vida pessoal. Apontamos, também, para o uso da estratégia cognitiva de tradução como tema de uma das principais atividades realizadas pelos alunos durante o período de observação.

A principal estratégia de aprendizagem que encontramos nas narrativas foi a de planejamento, em que alguns dos aprendizes declararam organizar seus estudos de forma a dedicar determinados horários para o estudo da língua inglesa. Outras estratégias utilizadas foram a de ampliação de recurso (*resourcing*), atestada pelo uso de diferentes recursos de aprendizagem pelos estudantes (dicionários, filmes, séries, aplicativos de celular, etc) e a de auto-avaliação, demonstrada pela consciência dos alunos sobre as suas dificuldades com a aprendizagem de aspectos específicos da língua. Ainda assim, o emprego de estratégias de aprendizagem foi constatado em uma porcentagem relativamente pequena dos alunos da turma, tendo sido encontrado em cinco das doze narrativas analisadas.

Assim sendo, a estratégia de auto-avaliação da aprendizagem foi mencionada pela docente durante a entrevista e o emprego de tal estratégia foi verificado em algumas das narrativas produzidas pelos alunos. Além disso, a ampliação de recurso (*resourcing*) se fez presente em todos os instrumentos de geração de dados. Dois elementos recorrentes nas narrativas foram a dependência dos alunos em relação à figura do professor para incentivar o seu estudo da língua e as poucas menções ao emprego de estratégias de aprendizagem.

#### **5.4.1.2 Responsabilidade do aluno pela própria aprendizagem**

De acordo com Dickinson (1992), é necessário que os alunos tenham consciência dos seus próprios processos de aprendizagem para que desenvolvam a sua autonomia para aprender. Scharle e Szabó (2000), por sua vez, compreendem que o desenvolvimento da autonomia do aprendiz acontece na medida em que ele se torna mais responsável por sua aprendizagem, reconhece a importância dos seus esforços e aprimora a habilidade de monitorar o seu progresso na aprendizagem. Dessa forma, dedicamos esta seção do texto à investigação da responsabilidade que os estudantes atribuem a si mesmos na sua aprendizagem. Para isso, reunimos os dados relacionados a esse tema gerados pelos diferentes instrumentos de pesquisa utilizados neste trabalho. Nos parágrafos a seguir, discutimos o tema da responsabilidade do aluno por sua própria aprendizagem de acordo com os dados gerados com a entrevista com a professora, a observação de aulas e a escrita de narrativas de aprendizagem pelos estudantes.

Na entrevista com a professora, constatamos que Luana acredita que os alunos podem desenvolver sua própria aprendizagem utilizando seus próprios canais, moldando o seu contexto de aprendizagem para melhor atender às suas necessidades (LITTLEWOOD, 1996). Além disso, a professora demonstra entender que a sua prática em sala de aula deve considerar o contato que o aprendiz tem com a língua fora do ambiente escolar, e, portanto, entende o seu papel como mediadora da aprendizagem do aluno. De acordo com essas constatações, atestamos que a professora compreende o ensino-aprendizagem de língua como um processo compartilhado entre docente e aprendizes, em que ela assume a posição de mediadora da aprendizagem, incentivando os alunos a se responsabilizarem pelo seu contato com a língua fora da sala de aula.

Quanto aos dados gerados com a observação de aulas, destacamos inicialmente o acordo de comportamento estipulado entre professora e alunos nas aulas iniciais da unidade letiva. Nesse acordo, os alunos se dispuseram a seguir determinadas regras de comportamento, assumindo a responsabilidade pela manutenção de um ambiente propício à aprendizagem em sala de aula. Ainda que alguns alunos tenham descumprido alguns dos itens estipulados – como, por exemplo, não chegar atrasado à aula e entregar atividades no prazo previsto –, compreendemos a importância desse acordo para o estabelecimento dos limites de comportamentos aceitáveis que se esperava dos alunos, item que, segundo Scharle e Szabó (2000), está diretamente relacionado ao desenvolvimento da autonomia do aprendiz e do seu senso de responsabilidade pela própria aprendizagem.

Durante a observação de aulas, testemunhamos algumas falas de Luana que condizem com uma prática docente que incentiva a aprendizagem autônoma da língua pelos aprendizes. A docente indica, em mais de uma oportunidade, que os alunos se esforcem para compreender a “mecânica da língua”. Assim, segundo ela, os aprendizes poderiam utilizar esse conhecimento fundamental de como o inglês funciona para aprimorar a sua habilidade com a língua utilizando instrumentos externos, como o dicionário, consultas *online*, entre outros. Nesse sentido, a professora instrui seus alunos a responsabilizarem por sua própria aprendizagem. No entanto, esse trabalho não constitui uma parte recorrente da sua atuação em sala de aula, e Luana não entra em detalhes sobre como os alunos utilizariam fontes externas para expandir o seu conhecimento da língua.

Um dos momentos mais expressivos durante a observação de aulas ocorreu nos dois momentos em que a professora não esteve em sala de aula. Nessa situação, os alunos atuaram sem a influência direta da professora para mobilizarem-se e realizarem a atividade proposta pela docente. Como discutimos anteriormente, os aprendizes se organizaram e se dedicaram a atividade durante dois horários de aula, consultando uns aos outros e, ocasionalmente, pedindo ajuda ao pesquisador. Ainda que eles não tenham feito a atividade da maneira exata esperada pela professora, é importante notar que os alunos se responsabilizaram pela realização da atividade, e dedicaram os horários de aula para dedicar-se à atividade conforme o que foi decidido em conjunto com a docente.

Finalmente, as narrativas de aprendizagem redigidas pelos aprendizes revelaram que a maioria dos estudantes da turma atribui a maior parte da responsabilidade pela aprendizagem à figura do professor. De acordo com o que observamos ao discutir o emprego de estratégias de aprendizagem nas narrativas, um terço dos aprendizes declaram estudar a língua inglesa apenas na escola e/ou quando o professor pede. Além disso, 2 dos 12 aprendizes assumiram uma posição de compartilhamento de responsabilidade com o professor; ou seja, apenas 16,6% dos alunos compreendem que a sua aprendizagem de língua depende não só dos seus esforços individuais, mas também das atividades e exercícios propostos pelo professor em sala de aula.

Em suma, a responsabilidade do aluno por sua aprendizagem é um item discutido pela docente durante a entrevista, em que Luana revela compreender que os estudantes podem estudar a língua inglesa por si sós, utilizando os “canais” que acreditam ser mais apropriados. Tal posicionamento é compatível com o que observamos em sala de aula, principalmente com o estabelecimento de um acordo de comportamento entre professora e alunos e com a realização de uma atividade indicada pela docente durante sua ausência da sala de aula. A professora

também incentivou os alunos a ampliar os seus conhecimentos da língua fora do ambiente escolar, por meio de dicionários, consultas *online*, etc. Quanto às narrativas de aprendizagem, notamos que a maioria delas revelou estudantes que dependem da atuação da docente para dedicar-se ao estudo da língua, e apenas 2 dos 12 aprendizes que participaram da pesquisa de fato compartilham a responsabilidade pela aprendizagem com a professora.

#### **5.4.2 O trabalho com música no ensino-aprendizagem de língua inglesa**

Dedicamos a presente seção do texto à triangulação dos dados relacionados ao trabalho com música no ensino-aprendizagem de língua inglesa, em especial no contexto de realização deste trabalho. O uso de canções para auxiliar a aprendizagem de inglês foi um tema recorrente nos dados gerados com os instrumentos de geração de dados utilizados nesta pesquisa. Assim sendo, acreditamos ser importante tratar desse assunto, por considerarmos que ele representa um aspecto significativo do contexto sob investigação. Nosso objetivo é reunir e examinar as ocorrências do uso da música na entrevista com a professora, nas aulas observadas e nas narrativas de aprendizagem redigidas pelos alunos, com vistas a dimensionar a importância da música para o processo de ensino-aprendizagem no contexto em estudo.

Com a entrevista realizada com a professora, objetivamos investigar os posicionamentos da docente sobre o seu papel na promoção da autonomia dos alunos. No início da entrevista, Luana menciona que a música é um dos seus principais interesses, e revela que começou a compor canções aos 10 anos de idade. Para ela, o encanto pela música foi um dos fatores que a levou a estudar a língua inglesa, e podemos observar isso no excerto a seguir, retirado da entrevista: “Eu gostava de inglês por causa das músicas, as músicas me atraíam muito [...] Aí por que eu cantava em inglês sem entender nada minha mãe me colocou num cursinho de inglês”. Desde então, a música tem sido uma constante em sua vida, não só como forma de expressão artística, mas também enquanto instrumento para o ensino-aprendizagem de inglês.

Ao longo da entrevista, Luana fala sobre o uso da música em sala de aula sob duas perspectivas diferentes. A primeira delas está relacionada ao seu caráter pedagógico. A docente afirma: “[...] sempre trabalhei com música porque a música [...] ajuda a gente a memorizar, né... Até dou o exemplo: ‘Gente, quem não sabe aqui o número do táxi?’”. De acordo com o observado nesse excerto, a docente entende que a música funciona bem como instrumento para memorização, e ilustra o seu argumento apontando para o fato de que *jingles* como os utilizados

por diferentes empresas facilitam a memorização de informações como o número do telefone de tais estabelecimentos.

Em seguida, a professora menciona uma espécie de procedimento que ela sugere aos alunos que desejam estudar a língua a partir da música. Como discutimos na seção 5.1.2 do presente texto, esse procedimento envolve diferentes atividades que o aluno deve fazer, como a audição inicial da música, a leitura de trechos da sua letra e o estudo do significado das palavras contidas na canção.

A segunda perspectiva sobre o uso de canções em sala de aula defendido por Luana está relacionada ao caráter afetivo do trabalho com música. O excerto a seguir, retirado do trecho final da entrevista realizada como a professora, ilustra bem o potencial “encantamento” que o uso de músicas em sala de aula pode causar entre os alunos.

Excerto 11: [...] dou um encantamento né/por exemplo, vou dar uma música antiga demais, fui trabalhar uma música do Yes, chamada Soon, a música dos anos setenta. Falei “nossa senhora, o que que eu vou falar sobre isso”, aí eu dei uma aula de astronomia, antes. [...] Aí quando eles escutaram a música, ficaram encantados, eu mostrei pra eles do átomo às galáxias, como funciona o universo, não sei o quê, trouxe filmes mostrando o universo, filmes em inglês, mas pouco importava porque o movimento do filme já era auto explicativo, então... Então eles, eles gostaram do assunto, ficaram encantados, eu vi no/o brilho nos olhos deles e quando eu passei a música, eles gostaram da música.

De acordo com o observado no excerto 11, percebemos que a docente desperta a curiosidade dos aprendizes sobre um assunto que, inicialmente, não parece estar ligado à aprendizagem de inglês. Ao falar de astronomia, Luana prepara os alunos para a audição da música que seria trabalhada em sala de aula e, durante esses momentos, promove o contato dos aprendizes com a língua inglesa. Essa preparação pareceu surtir um efeito muito positivo quando chegou o momento de ouvir a música, uma vez que os alunos, já familiarizados com alguns conceitos de astronomia, puderam melhor apreciar a letra da canção.

O trabalho com música promovido pela docente também se materializou nas observações de aula. Ao longo da unidade letiva em que acompanhamos sua atuação em sala, duas situações se destacaram como representativas da atitude da docente sobre o papel da música na aprendizagem de língua inglesa.

A primeira delas ocorreu durante as aulas de número oito e nove, realizadas no fim do mês de março. A professora entregou a letra da canção *It's too late*, de Carole King, impressa

para todos os alunos, e comenta que a música é um “excelente instrumento de memorização”, e afirma que eles vão utilizar a música para “gostarmos da sonoridade das palavras”. Em seguida, a professora pediu que os alunos a acompanhassem utilizando a letra da música que haviam recebido. Com o seu violão, Luana cantou a canção e realiza uma leitura da letra da canção, comentando sobre alguns aspectos da pronúncia da letra, como, por exemplo, a necessidade de se colocar a língua entre os dentes na pronúncia do *-th*, e a forma como se “emenda” palavras. Na aula seguinte, a professora repete a performance da música – dessa vez com os alunos cantando com maior intensidade – e foca nas palavras e trechos que os alunos menos cantaram. Além disso, a docente traduz a letra da música oralmente e treina com os alunos a pronúncia de versos e estrofes que eles têm mais dificuldade de cantar.

O trabalho realizado pela professora em sala de aula é compatível com o procedimento de estudo com música delineado por ela na entrevista, em que diferentes aspectos da canção são trabalhados individualmente. Além disso, o uso do violão e das vozes da professora e dos alunos durante a aula nos pareceu incrementar a participação e o engajamento dos estudantes com a atividade proposta pela docente. Os alunos deixavam bastante clara a sua empolgação ao conseguir cantar um verso ou uma expressão que haviam aprendido durante a aula, e, com o passar do tempo, um número cada vez maior de alunos cantava junto com o resto da turma.

O segundo momento de trabalho com música em sala de aula aconteceu nas aulas de número 15 e 16, em que Luana leva uma caixa de som para a sala de aula e realiza algumas atividades com a canção *The Lord's Prayer*, da banda *Hillsong Worship*. As atividades que a professora realiza são parecidas com as feitas nas aulas anteriores (leitura da letra da canção, repetição de versos que os alunos têm dificuldade de pronunciar, comentários sobre a pronúncia do cantor, etc). No entanto, um comentário específico da professora nos chamou a atenção. Em determinado momento da aula, a professora afirma: “Gosto de cantar imitando o cantor, porque nossa pronúncia vai ficando perfeita”. Uma possível pergunta a ser feita a partir dessa observação é a seguinte: existe uma pronúncia perfeita do inglês? Caso positivo, tal perfeição poderia ser alcançada imitando a pronúncia de um determinado cantor? De acordo com Rajagopalan (2015), a ideia de que determinados países são “donos” da língua inglesa é muito difundida nos países da América Latina, e, dessa forma, o inglês falado por cidadãos de países como os Estados Unidos e Inglaterra seria considerado como o único uso autêntico da língua. Compreendemos que o intuito de Luana era o de oferecer um modelo que guiasse a produção oral dos seus alunos, de forma a ajudá-los a aprimorar a sua pronúncia da língua inglesa. Ainda assim, acreditamos ser necessário apontar que associar a pronúncia “perfeita” do inglês a apenas

uma variante da língua pode representar um reforço da ideia segundo a qual o inglês é propriedade exclusiva de determinados países.

A música também esteve presente nas narrativas de aprendizagem redigidas pelos alunos. Ao todo, onze dos doze aprendizes declararam que a música é um dos meios pelos quais eles têm contato com a língua inglesa fora do ambiente escolar. No entanto, apenas três alunos indicaram que utilizam a música para incrementar a sua aprendizagem de inglês. Luís e Cecília afirmaram buscar a tradução de músicas para melhor compreender o significado das canções, e Lúcia aponta que a música é um dos melhores meios para se aprender inglês, mas não entra em detalhes sobre como ela usa canções para estudar a língua.

De acordo com as informações contidas nas narrativas de aprendizagem, a música é uma das principais formas com que os aprendizes têm contato com a língua inglesa. Entretanto, os alunos não detalham que procedimentos eles utilizam para envolver a música no desenvolvimento das suas habilidades com o inglês. A busca por traduções das letras das canções, citada por dois dos aprendizes, é parte do procedimento de estudo do inglês por meio de músicas que a professora da turma delineou em sua entrevista e aplicou em sala de aula. Assim, notamos que a busca pela tradução de letras de canções foi um elemento recorrente nos três instrumentos de geração de dados.

Após considerar o uso de canções para auxiliar o ensino-aprendizagem de inglês pela professora e pelos alunos da turma de acordo com os dados gerados com o emprego dos três instrumentos de pesquisa mobilizados para a realização deste trabalho, pudemos dimensionar a importância da música para os participantes da pesquisa. Tendo em vista o papel da música no processo de aprendizagem da língua inglesa pela professora em sua infância, o emprego de canções em inglês nas aulas observadas e o uso da música pelos alunos como forma de manter contato com o inglês, atestamos que as canções em inglês exercem um importante papel no ensino-aprendizagem de língua inglesa no contexto investigado.

Em resumo, este capítulo foi dedicado à investigação das influências das ações da professora sobre o aprendizado dos alunos. Avaliamos os posicionamentos explicitados pela professora sobre a promoção da autonomia dos aprendizes, o emprego de estratégias de aprendizagem e o papel que ela acredita possuir no desenvolvimento da autonomia dos seus alunos. Investigamos, também, os dados gerados durante o período de observação de aulas, discutindo as interações entre professora e alunos sob a ótica do fomento à autonomia desses estudantes. Em seguida, abordamos os posicionamentos dos alunos sobre como eles aprendem inglês e sobre os papéis que eles atribuem a si mesmos e ao professor nesse processo. Finalmente, realizamos a triangulação dos dados gerados pelos instrumentos de pesquisa,

investigando as evidências da promoção da autonomia dos alunos por meio da atuação da professora e o emprego da música como instrumento para o ensino-aprendizagem de inglês, de acordo com os dados gerados pelos instrumentos de pesquisa. O capítulo a seguir reúne as considerações finais, em que respondemos as perguntas de pesquisa que guiaram o nosso trabalho à luz do que discutimos ao longo deste texto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar a promoção da autonomia do aprendiz de língua inglesa envolve o estudo de diversos fatores. Ao longo deste trabalho, examinamos esse objeto a partir de diferentes perspectivas e instrumentos de pesquisa. Nesse sentido, esta seção do texto representa a culminância de todo o trabalho realizado e, assim sendo, acreditamos que seja importante retomar alguns aspectos fundamentais desta pesquisa.

A motivação por trás da realização deste trabalho surgiu a partir da nossa inquietação sobre histórias bem-sucedidas de aprendizagem de inglês na escola pública, ambiente geralmente visto como desfavorável ao desenvolvimento das habilidades com a língua inglesa, devido a fatores como a falta de materiais didáticos adequados, a desmotivação entre os estudantes e a escassa carga horária reservada à disciplina de inglês. Frente às condições tão adversas, entendemos que o aprendiz autônomo é capaz de buscar outras oportunidades de aprendizagem, e, nessa empreitada, ele pode contar com o apoio de uma figura docente que o estimule a promover sua aprendizagem de forma independente. A partir dessa reflexão, delineamos o objetivo geral da pesquisa, a saber: investigar a influência das ações do professor de língua inglesa no desenvolvimento da autonomia dos alunos de uma turma do 3º ano do Ensino Médio da rede pública de ensino de Vitória da Conquista, Bahia.

A relevância deste trabalho está relacionada à necessidade de se contestar a crença segundo a qual não se aprende inglês na escola pública. Compreendemos que a disciplina de inglês enfrenta muitos obstáculos no contexto da educação pública, e reconhecemos que a solução para esses impasses deva atender vários aspectos relacionados à educação oferecida nas instituições públicas de ensino. Os esforços para superar tais problemas incluem a melhor formação de professores e equipe técnica, melhorias nos equipamentos à disposição dos educadores e investimentos na infraestrutura das escolas. Entretanto, acreditamos que alguns dos problemas que dificultam a aprendizagem de inglês na escola pública possam ser amenizados com a adoção de práticas de ensino que estimulem os alunos a exercerem a sua autonomia em relação aos seus estudos da língua. Dessa forma, o trabalho de incentivo à autonomia do aprendiz pode representar um importante passo no combate à crença de que não se aprende inglês na escola pública.

Para alcançar o objetivo por nós estipulado para este trabalho, definimos quatro perguntas que guiaram os nossos esforços durante a realização desta pesquisa. Assim sendo,

dedicamos esta seção final do texto à elaboração de respostas para essas perguntas à luz dos dados gerados e discutidos ao longo da pesquisa.

**Pergunta 1: Qual o papel das estratégias de aprendizagem no desenvolvimento da autonomia do aprendiz?**

Para Ellis e Sinclair (1989), é por meio do uso de estratégias que o aluno desenvolve diferentes habilidades que lhe serão úteis para estudar determinado assunto. Com o conhecimento de diferentes estratégias e de suas possíveis aplicações, o aprendiz pode adaptar a sua escolha de estratégia de acordo com a atividade de estudo da língua que deseja realizar, tornando-se, assim, mais consciente dos seus próprios processos de aprendizagem (BROWN, 2007), e, conseqüentemente, melhor preparado para assumir uma maior responsabilidade por sua aprendizagem. Dessa forma, a familiaridade do estudante com as estratégias de aprendizagem é um dos fatores que possibilita o seu envolvimento direto e ativo com o seu objeto de estudo (OXFORD, 1990) e o desenvolvimento da sua autonomia para aprender (LITTLEWOOD, 1996).

De acordo com o que observamos, a professora da turma incentiva o uso de algumas estratégias de aprendizagem em sua prática em sala de aula, principalmente a repetição e a ampliação de recurso (*resourcing*). Quanto aos alunos que participaram da pesquisa, atestamos que apenas cinco dos doze aprendizes mencionaram o emprego de estratégias como parte importante dos seus estudos, e, entre esses cinco, apenas uma aprendiz, Laura, demonstrou ter consciência de que diferentes estratégias servem propósitos específicos em sua aprendizagem. Dessa forma, constatamos que a falta de familiaridade dos alunos que participaram da pesquisa com as estratégias de aprendizagem representa um empecilho ao desenvolvimento da sua autonomia enquanto aprendizes.

**Pergunta 2: Em que medida os aprendizes de inglês incorporam estratégias de aprendizagem em seus estudos?**

De acordo com o que observamos nas narrativas de aprendizagem redigidas pelos estudantes que participaram da pesquisa, a maioria dos aprendizes não estão familiarizados com as estratégias de aprendizagem - a maior parte dos alunos (58%) não menciona as estratégias que utilizam ao estudar. Isso não quer dizer, no entanto, que eles não incorporem nenhuma estratégia em seus estudos. Um exemplo disso é o caso de Bruna, aluna que declarou não possuir uma estratégia específica para estudar inglês, mas que, logo em seguida, descreve o seu uso de dois tipos diferentes de estratégia de aprendizagem. É possível que outros alunos que participaram de pesquisa também empreguem estratégias em seus estudos sem que tenham consciência disso, visto que a maioria deles não as mencionou em seus textos.

O emprego de estratégias de aprendizagem está relacionado a um envolvimento mais ativo do estudante com o seu objeto de estudo (OXFORD, 1990). Dessa forma, a constatação de que a maioria dos alunos da turma não utilizam ou não têm consciência do seu uso das estratégias nos parece estar relacionada ao fato de que 66% dos aprendizes participantes da pesquisa ou não discutem a figura do professor ou acreditam que o docente é responsável pela transferência de conhecimento aos alunos, de maneira análoga ao que Freire (2018) chama de educação bancária. Compreendemos que a falta de familiaridade dos alunos com as estratégias de aprendizagem contribui para que eles se posicionem de forma mais passiva e menos autônoma em relação a aprendizagem, esperando que a figura do professor seja a principal motivadora do processo. Tal constatação condiz com os dados que observamos nas narrativas produzidas pelos aprendizes, em que 33% dos alunos participantes declararam estudar apenas quando o professor pede e/ou quando estão em sala de aula.

Entre os cinco alunos que declararam utilizar estratégias, as mais mencionadas foram a de planejamento (*planning*), em que os aprendizes utilizam cronogramas e organizam suas rotinas de estudo com antecedência, e a ampliação de recurso (*resourcing*), em que os alunos buscam diferentes recursos para promover a sua aprendizagem. Esses alunos, que representam 42% do total dos participantes da pesquisa, apresentam um envolvimento mais ativo com a sua aprendizagem e, conseqüentemente, estão em uma situação mais favorável ao desenvolvimento de sua autonomia.

**Pergunta 3: Quais gestos didáticos do professor contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos alunos?**

Neste trabalho, utilizamos o conceito de gesto didático como categoria de interpretação da atuação do professor em sala de aula (BARROS, 2012) para observar a relação entre os gestos didáticos realizados pela professora e o desenvolvimento da autonomia dos seus alunos. Para Dickinson (1994), promover a autonomia dos aprendizes envolve atitudes práticas do professor, tais como: legitimar a independência dos alunos; convencê-los da sua capacidade para aprender de forma autônoma; oferecê-los oportunidades de exercer sua independência e ajudá-los a desenvolver o uso de estratégias de aprendizagem de forma independente. Nesse sentido, reunimos os gestos didáticos mais frequentemente realizados pela professora e avaliamos a sua relação com a promoção da autonomia dos alunos da turma.

O gesto de delimitação foi o mais presente na atuação da professora, representado pelo uso da repetição em coro em 8 das 16 aulas observadas e por alguns aspectos do trabalho que a docente realizou com música em sala de aula. A delimitação, segundo Barros (2013), envolve a focalização em uma dimensão ensinável do objeto de aprendizagem. Durante as repetições em coro, a docente delimitou certos aspectos da língua inglesa e da sua aprendizagem (conjugação verbal, pronúncia, tradução), de forma a incentivar os alunos a dedicarem sua atenção a cada um desses tópicos separadamente. O gesto de delimitação também esteve presente no trabalho com música realizado pela docente, manifestando-se no direcionamento da atenção dos alunos para diferentes trechos das canções trabalhadas, ora com o intuito de orientar os aprendizes para a pronúncia de determinadas palavras, ora para incentivá-los a compreender a letra da canção.

O trabalho com música também evidenciou a mobilização de um outro gesto didático: a formulação de tarefas. Ao pedir que os alunos comparassem a sua pronúncia de trechos das canções trabalhadas em sala com a forma em que as palavras são escritas – elemento recorrente do trabalho com música realizado pela docente -, a professora incentiva os aprendizes a empregarem a estratégia de elaboração (O'MALLEY; CHAMOT, 1990), na qual se relaciona conhecimentos já adquiridos (a pronúncia de trechos da canção) com as novas informações disponíveis ao aluno (a ortografia das palavras da canção).

Os dois gestos didáticos descritos nos parágrafos anteriores relacionam-se com a promoção da autonomia dos aprendizes no sentido em que representam maneiras de incentivar os alunos a empregarem estratégias de aprendizagem em suas rotinas de estudo por meio do uso dessas estratégias em sala de aula. Outros gestos didáticos que observamos na atuação da docente estiveram mais relacionados à indicação de estratégias, sem que elas fossem necessariamente empregadas em sala. As principais estratégias indicadas pela professora foram

as de *resourcing* (ampliação de recursos que auxiliam a aprendizagem) e *self-management* (propiciamento, pelo próprio aprendiz, das condições mais adequadas para a aprendizagem).

**Pergunta 4: Como a autonomia dos alunos é construída dentro e fora da sala de aula?**

A autonomia pode ser considerada como sendo um sistema complexo (PAIVA, 2006) e multifacetado (OXFORD, 2003), em que o aprendiz se torna mais consciente sobre como aprende uma língua e sobre como tornar a aprendizagem mais relevante para os seus próprios interesses (BENSON, 2001). Frente à complexidade do conceito de autonomia e do número de fatores que influenciam o seu desenvolvimento, buscamos abordá-lo a partir do uso de diferentes instrumentos de geração de dados, a fim de obter uma ampla compreensão sobre como a autonomia é fomentada pelo professor e sobre como ela se manifesta nas atitudes dos alunos. É nesse sentido que buscamos compreender as formas pela quais a autonomia dos aprendizes se constrói dentro e fora do ambiente escolar.

Em sala de aula, observamos a realização de gestos didáticos compatíveis com o intuito de fomentar a autonomia dos estudantes. Com o emprego e ocasional indicação de estratégias de aprendizagem durante os encontros em sala de aula, a professora contribui indiretamente para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, visto que as estratégias apresentadas pela docente podem ser incorporadas pelos aprendizes ao seu repertório de práticas de estudo.

Entretanto, não observamos um trabalho direto e constante de conscientização dos aprendizes (SCHARLE; SZABÓ, 2000) sobre como o uso de estratégias pode oportunizar o desenvolvimento da sua autonomia e sobre como utilizá-las para realizar uma atividade com a língua. As principais ocorrências de trabalho em sala com o emprego de diferentes estratégias de aprendizagem foram as atividades relacionadas à música, durante as quais a docente incentivava todos os alunos a empregar determinadas estratégias que promovessem a familiarização dos estudantes com a letra das canções trabalhadas. Apesar de promover o contato dos estudantes com algumas estratégias, a docente não apresenta uma ampla gama de estratégias aos alunos, de forma a possibilitar que cada aprendiz se familiarize com a(s) estratégia(s) que mais se adapta(m) ao seu estilo de aprendizagem.

Para avaliar a construção da autonomia fora do ambiente escolar, contamos com a produção de narrativas de aprendizagem produzidas pelos estudantes. A partir desses textos,

buscamos compreender as maneiras com que esses alunos declaram aprender inglês e suas perspectivas sobre os papéis que eles atribuem a si mesmos e ao professor no processo de ensino-aprendizagem.

Ao todo, 58% dos alunos não mencionam nenhuma estratégia que utilizam em seus estudos, o que demonstra uma falta de familiaridade dos estudantes com o conceito de estratégias de aprendizagem. Além disso, 33% dos alunos afirmaram estudar inglês apenas na escola e/ou quando o professor pede. Ou seja, um terço dos aprendizes dependem ou da intervenção do professor ou do ambiente escolar para engajar-se com a aprendizagem da língua. Ainda assim, entre os alunos que empregam estratégias de aprendizagem, observamos que o planejamento (*planning*) e a ampliação de recurso (*resourcing*) são as mais mencionadas.

Quanto ao papel do professor na aprendizagem, 66% dos alunos ou não discutem a figura do professor ou acreditam que o docente é o responsável por simplesmente “transferir” o conhecimento da língua aos alunos, nos moldes da educação bancária descrita por Freire (2018). Apenas 2 dos 12 aprendizes (16,6%) entendem que o professor deve amparar o aprendiz e despertar nele o interesse pela língua, compartilhando a responsabilidade pela aprendizagem com o docente. De acordo com esses dados, a maioria dos estudantes que participaram da pesquisa compartilha de uma visão do processo de ensino-aprendizagem pouco compatível com a promoção da autonomia. Grande parte dos alunos assumem um posicionamento passivo em relação a sua aprendizagem, e apenas uma minoria compreende que, para aprender a língua inglesa, eles devem compartilhar a responsabilidade pela aprendizagem com a figura do professor.

Tendo respondido às quatro perguntas que orientaram a produção deste trabalho, retomamos o objetivo geral do trabalho, a saber: investigar a influência das ações do professor de língua inglesa no desenvolvimento da autonomia dos alunos de uma turma do 3º ano do Ensino Médio da rede pública de Vitória da Conquista. Como pudemos observar durante a realização desta pesquisa, as práticas docentes estão bastante relacionadas à promoção da autonomia dos aprendizes, e devem envolver um trabalho de conscientização dos alunos sobre a sua capacidade de responsabilizar-se por sua própria aprendizagem.

Com isso em mente, reforçamos a importância de práticas docentes direcionadas à familiarização dos estudantes com um número de estratégias de aprendizagem, para que os aprendizes possam construir um repertório de estratégias que lhes possam ser úteis durante a

realização de várias atividades relacionadas à aprendizagem do inglês. Além disso, o uso de estratégias incentiva o envolvimento ativo do aluno com a sua aprendizagem, relacionando-se, assim, ao desenvolvimento da sua autonomia.

A promoção da autonomia não significa necessariamente que o professor de inglês deva transformar drasticamente a sua atuação em sala e a sua interação com os alunos. O fomento da autonomia passa pela introdução gradual de práticas que incentivem o envolvimento do aluno com a língua, para que ele se torne consciente da sua capacidade de ser autônomo e passe, aos poucos, a tomar decisões sobre o quê e como estudar.

Fomentar o desenvolvimento da autonomia do aprendiz significa prepará-lo para tomar decisões relacionadas à sua aprendizagem. A tomada de decisões, por sua vez, possibilita que o estudante modele a sua aprendizagem de acordo com as suas necessidades, preferências e estilo de aprendizagem. Assim, o aprendiz autônomo é mais independente em seus esforços de aprender uma língua, e pode valer-se dessa independência em outros aspectos da sua vida, até mesmo fora do ambiente escolar. Acreditamos que o incentivo ao desenvolvimento da autonomia do estudante precisa ser considerado como sendo uma parte essencial do trabalho do professor, pois a promoção da autonomia significa suprir o aluno das ferramentas necessárias para que ele exerça sua independência em sua aprendizagem, e, nesse sentido, as práticas docentes em sala de aula são de suma importância.

Ao longo desta dissertação, buscamos investigar a influência das ações do professor de língua inglesa no desenvolvimento da autonomia dos alunos de uma turma do 3º ano do Ensino Médio da rede pública de ensino de Vitória da Conquista, Bahia. O trabalho por nós realizado não é exaustivo; devido às limitações de espaço e tempo inerentes ao desenvolvimento de uma dissertação, foram necessários alguns recortes no escopo da nossa pesquisa. Por exemplo, limitamo-nos a observar a interação entre professora e alunos por apenas uma unidade letiva, e contamos com um número relativamente pequeno de alunos que redigiram narrativas de aprendizagem. Ainda assim, cumprimos os objetivos propostos e verificamos que, no contexto em estudo, as práticas docentes em sala de aula estão intensamente relacionadas ao desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Estudos futuros com menos limitações podem realizar investigações mais abrangentes e detalhadas, que envolvam um maior número de participantes, a observação de aulas por um período mais longo e o emprego de um número maior de instrumentos de geração de dados. Acreditamos que as reflexões por nós feitas neste trabalho possam contribuir para a compreensão do desenvolvimento da autonomia em turmas

de Ensino Médio da rede pública de ensino, e, de forma mais ampla, encorajar uma maior reflexão sobre a importância da promoção da autonomia do aprendiz de língua inglesa.

## REFERÊNCIAS

- AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (org.). **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation**. Bruxelles: De Boeck, 2008. p. 83-105.
- ALVES, L. H. F. **É possível aprender inglês na escola pública: uma experiência sobre o ensino de língua estrangeira e a cultural digital**. (Trabalho de conclusão de curso – Especialização). Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira: Paraíba, 2014.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A; R. (org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 35-53.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. 18 ed. Campinas – SP: Papyrus. 2012.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p. 145-175 [jul./dez. 2006].
- BARROS, E. M. D. de. Gestos didáticos fundadores: a mobilização da memória das aprendizagens no desenvolvimento da sequência didática. In: **II Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa**, Uberlândia. Anais do SIELP. Uberlândia: UFU, 2012. v. 2. p. 01-15.
- \_\_\_\_\_. O trabalho do professor sob o ponto de vista dos gestos didáticos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, p. 741-769, 2013.
- BASSO, E. A.; LIMA, F. S. A colaboração entre pares em uma turma de adolescentes aprendendo inglês na escola pública. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, p. 4-25, 2010.
- BENSON, P. **Autonomy in language teaching and learning**. State of the art article Language Teaching. 40, p. 21-40, 2001.
- BLOS, D.; NICOLAIDES, C. S. A aprendizagem autônoma de crianças aprendizes de línguas em um contexto de ensino. **Calidoscópico (UNISINOS)**, v. 9, p. 15-27, 2011.
- BOHN, H. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 79-89.
- BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**: elaborado para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. São Paulo: British Council Brasil, 2015.
- BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006.
- BROWN, H D. **Principles of language learning and teaching**. 5a ed. White Plains, New York, 2007.

CAMPOS, S. I. F. A entrevista de pesquisa: um empreendimento coletivo. In: BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. (org.) **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise de narrativa e da interação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2013, p. 101-136.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, v. 23, p. 55-69 [jan. - jun. 1994].

CHEVALLARD, Y. **On didactic transposition theory: some introductory notes**, 1989. Disponível em: [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id\\_article=114](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=114).

CRUZ, G. F. **A Contribuição das estratégias metacognitivas para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz**. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

\_\_\_\_\_. **Culturas de Aprendizagem de língua inglesa em narrativas e na sala de aula de um curso de Letras**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador: Bahia, 2015a.

\_\_\_\_\_. Narrativas de aprendizagem como recurso didático: (re) conhecendo alunos com suas histórias de vida. **Folio (Online): revista de letras**, v. 7, p. 287-302, 2015b.

\_\_\_\_\_. Inglês como língua global: reflexões sobre o ensino/aprendizagem. **Folio (Online): revista de letras**, v. 8, p. 315-331, 2016.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora!: As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan. 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-)>. Acesso em: 09 jul. 2018.

DICKINSON, L. **Learner autonomy: Learner training for language learning**. Dublin: Authentik Language Learning Resources, 1992.

\_\_\_\_\_. Learner autonomy: what, why and how? In: LEFFA, V. (org.) **Autonomy in Language Learning**. Porto Alegre: Editora da Universidade – UFRGS, p. 2-12, 1994.

DOMICIANO, R. M. G.; SANTOS, C. B. Autonomia em aprendizagem de línguas estrangeiras (inglês): uma análise dos deslocamentos do conceito e das práticas pedagógicas. **FILE II – Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, UCPEL, p. 50-69, 2003.

DUARTE, R. M.. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, p. 213-226, 2004.

ELLIS, G.; SINCLAIR, B. **Learning to learn English: A course in learner training - teacher's book**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

FILHO, A. C. L. M. Pessoal e intransferível: a relevância dos estilos de aprendizagem nas aulas de línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, n.1, p. 313-343, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018b.

GIMENEZ, T. Narrativa 14: permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, D. C. de. **Inglês em escolas públicas não funciona?:** uma questão de múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011, p. 47-54.

HOLEC, H. **Autonomy in foreign language learning.** Oxford: Pergamon, 1981.

JORDÃO, C. M. ILA - ILF - ILE - ILG: quem dá conta?. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, p. 13-40, 2014.

JORGE, M. L. dos S.; TENUTA, A. M. T. O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. In: LIMA, D. C. de. **Inglês em escolas públicas não funciona?:** uma questão de múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011, p. 121-132.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. G. (org.). **English in the world.** Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

LEFFA, V. J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: Christine Nicolaidis; Isabella Mozzillo; Lia Pachalski; Maristela Machado; Vera Fernandes. (org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras.** Pelotas: UFPEL, p. 33-49, 2003, Disponível em <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/autonomia.pdf>.

LIMA, D. C. de. **Aprendizagem de língua inglesa:** histórias refletidas. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2010.

\_\_\_\_\_; SANTOS, J. Ensino de Língua Inglesa no Brasil: as páginas que estão sendo viradas. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, V. 3, n. 2, p. 333-349, [jul./dez 2011].

LITTLE, D.: Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. **Innovation in Language Learning and Teaching**. V. 1, n. 1, p. 14-29, 2007.

LITTLEWOOD, W. “Autonomy”: An anatomy and a framework. **System**. Pergamon – Grã-Bretanha, v. 24, n. 4, p. 427-435, 1996.

LUZ, E. B. P.. **A Autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (teletandem).** (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho. São José do Rio Preto: São Paulo, 2009.

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: CRISTOVÃO, V. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (org.) **Linguagem e educação:** o trabalho do professor em um nova perspectiva. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p. 79-99.

MAGNO E SILVA, W. A. G. P. A model for the enhancement of autonomy. **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. PUC – São Paulo, v. 24, p. 469-492, 2008.

MICCOLI, L. **Autonomia na aprendizagem de língua inglesa.** In: PAIVA, V. L. M. O. (Org). Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia. 2ed .São Paulo: Pontes, 2007, v. 1, p. 31-50.

MOREIRA, M. M. In the search of the foreign language learner's autonomy: concept maps and learning how to learn. In: LEFFA, V. (org.) **Autonomy in Language Learning**. Porto Alegre: Editora da Universidade – UFRGS, p. 25-35, 1994.

NASCIMENTO, E. L. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. **Signum. Estudos da Linguagem**, v.14, no.1. Revista do Programa de Pós-graduação em estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, p.421-445, 2011.

\_\_\_\_\_. Gestos de ensinar e de aprender: uma análise interacionista sociodiscursiva do trabalho em sala de aula. **Revista Trama**, v.8, nº 16, p. 11-30, 2012.

NICOLAIDES, C. S. **A busca da aprendizagem autônoma de língua estrangeira no contexto acadêmico**. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2003.

\_\_\_\_\_. Roles learners believe they have in the development of their language learning – autonomy included? In: LAMB, T.; REINDERS, H. (org.) **Learner and teacher autonomy: concepts, realities, and responses**. Amsterdam: Benjamins / AILA Review, 2008, p. 141-160.

NICOLAIDES, C. S. Agency and Empowerment towards the Pursuit of Sociocultural Autonomy in Language Learning. In: Christine Nicolaidés; Walkyria Magno e Silva. (org.). **Innovations and Challenges in Applied Linguistics and Learner Autonomy**. 1ed. Campinas: Pontes, 2017, v. 1, p. 19-42.

NICOLAIDES, C. S.; FERNANDES, V. Learner autonomy in the light of Freire. **DELTA – Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada – PUC-SP**, v. 24, p. 493-511, 2008.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

OLIVEIRA, L. A. **Aula de inglês: do planejamento à avaliação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

OLIVEIRA, M. A. A. Os gestos profissionais do professor e a construção dos objetos de ensino por meio do livro didático de língua portuguesa. In: **SIELP – Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa**. Uberlândia: Anais do SIELP, 2012, p. 1-20.

OLIVEIRA, R. A. *A matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento*. In: LIMA, D. C. de. **Inglês em escolas públicas não funciona?: uma questão de múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 79-92.

OXFORD, R. **Language Learning Strategies: What every teacher should know**. 1 ed. Boston: Newbury House, 1990.

\_\_\_\_\_. **Toward a more systematic model of L2 learner autonomy**. In: PALFREYMAN, D.; SMITH, R. (org.). **Learner autonomy across cultures: language education perspectives**. New York: Palgrave Macmillan, 2003, p. 75-91.

PAIVA, V.L.M.O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs.). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140.

\_\_\_\_\_. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino** (UCPel), Pelotas, v. 9, n.1, 2006, p.78-127.

\_\_\_\_\_. A pesquisa narrativa: uma introdução. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, Introdução em português da **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n.2, 2008.

\_\_\_\_\_. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D. C. de. **Inglês em escolas públicas não funciona?:** uma questão de múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011, p. 33-46.

PENNYCOOK, A. The social politics and the cultural politics of language classrooms. In: HALL, J. K.; EGGINGTON, W. G. (org.). **The sociopolitics of English language teaching**. Clevedon: Multilingual matters, 2000, p. 89-103.

PRETI, D. (org.). **O discurso oral culto**. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SILVA, G. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã?. **Ensino e Tecnologia em Revista**. Londrina, v.1, n.2, p. 258-271 [jul/dez 2017].

RAJAGOPALAN, K. Língua estrangeira e autoestima. In: \_\_\_\_\_ **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003. p. 65-70.

\_\_\_\_\_. Narrando as Narrativas: *de le grand récit a la petite histoire*. In: LIMA, D. C. (org.). **Aprendizagem de língua inglesa:** histórias refletidas. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010. p. 13-18.

\_\_\_\_\_. On the challenge of teaching English in Latin America with special emphasis on Brazil. In: RIVERS, D (org.) **Resistance to the known:** Counter-Conduct in Language Education. Londres: Palgrave Publishers, 2015, p. 121-143.

ROLLEMBERG, A. T. V. M. Entrevistas de pesquisa: oportunidades de coconstrução de significados. In: BASTOS, L C.; SANTOS, W. S. (org.) **A entrevista na pesquisa qualitativa:** perspectivas em análise de narrativa e da interação. Rio de Janeiro: Quartet, 2013, p. 37-48.

SANTOS, W. S. Os níveis de interpretação na entrevista de pesquisa de natureza interpretativista com narrativas. In: BASTOS, L C.; SANTOS, W. S. (org.) **A entrevista na pesquisa qualitativa:** perspectivas em análise de narrativa e da interação. Rio de Janeiro: Quartet, 2013, p. 21-36.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A; R. (org.) **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 3-34.

SCHARLE, A.; SZABÓ, A. **Learner autonomy:** A guide to developing learner responsibility. 1 ed. Cambridge: University Press, 2000.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. **Estudos linguísticos e literários**, Nº 52, p. 231-256 [ago/dez 2015].

STRIQUER, M. S. D. ‘Bordas fluidas e dinâmicas’ – entre a inoção e tradicionalismo no ensino da Língua Portuguesa. **Fórum Linguístico**, v. 11, p. 474-491, 2014.

VEÇOSI, C. E. O interacionismo sociodiscursivo e suas bases teóricas: Vygotsky, Saussure e Bakhtin (Volochinov). **Linguagens e Cidadania**, v. 16, p. 1-9, 2014.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Termo de autorização de uso de imagem e depoimentos



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
 Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98  
 Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

### **TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Eu \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores Lucas Maciel de Albuquerque e Giêdra Ferreira da Cruz do projeto de pesquisa intitulado “O papel do professor de Inglês na promoção de estratégias de aprendizagem para o desenvolvimento da autonomia do aluno” a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Vitória da Conquista, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 Participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
 Pesquisador responsável pelo projeto

**APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98  
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

*Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “O papel do professor de Inglês na promoção de estratégias de aprendizagem para o desenvolvimento da autonomia do aluno”. Neste estudo pretendemos investigar a influência das ações do professor de Língua Inglesa no desenvolvimento da autonomia dos alunos de uma turma do 3º Ano do Ensino Médio da rede pública de ensino de Vitória da Conquista, BA.*

*O motivo que nos leva a estudar esse assunto é uma inquietação sobre o ensino de Inglês nas escolas públicas, em que alguns alunos obtêm sucesso em sua aprendizagem da língua apesar das dificuldades encontradas no cotidiano escolar, como carga horária reduzida, falta de material didático, turmas com grandes números de alunos, etc.*

*Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): entrevistaremos o(a) professor(a) de Inglês da turma, observaremos aulas da disciplina de Inglês durante uma unidade letiva e motivaremos os estudantes da sala a escrever narrativas de aprendizagem sobre suas trajetórias com o Inglês e sobre o uso de estratégias de aprendizagem em seus estudos.*

*Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, visto que sua identidade será mantida em sigilo e pelo fato de a pesquisa não possui caráter intervencionista. Esperamos que este estudo traga benefícios para a prática docente em sala de aula, bem como uma melhor compreensão da perspectiva do aprendiz sobre o processo de aprendizagem dentro e fora da sala de aula.*

*Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.*



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
 Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98  
 Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

Eu, \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_ .

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do(a) participante

Impressão digital (se for o caso)

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do(a) pesquisador(a)

*Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:*

*PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: LUCAS MACIEL DE ALBUQUERQUE*

*ENDEREÇO: RUA URUÇUCA, Nº 700, KADIJA. VITÓRIA DA CONQUISTA - BA*

*FONE: (77) 99176-2399 / E-MAIL: LUCASMACIELALB@GMAIL.COM*

*CEP/UESB- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA*

*RUA JOSÉ MOREIRA SOBRINHO, S/N - UESB*

*JEQUIÉ (BA) - CEP: 45206-190*

*FONE: (73) 3528-9727 / E-MAIL: [cepuesb.ig@gmail.com](mailto:cepuesb.ig@gmail.com)*

## APÊNDICE C – Termo de assentimento



*Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB*  
*Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98*  
*Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB*

### TERMO DE ASSENTIMENTO

*Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “O papel do professor de Inglês na promoção de estratégias de aprendizagem para o desenvolvimento da autonomia do aluno”. Neste estudo pretendemos investigar a influência das ações do professor de Língua Inglesa no desenvolvimento da autonomia dos alunos de uma turma do 3º Ano do Ensino Médio da rede pública de ensino de Vitória da Conquista, BA.*

*O motivo que nos leva a estudar esse assunto é uma inquietação sobre o ensino de Inglês nas escolas públicas, em que alguns alunos obtêm sucesso em sua aprendizagem da língua apesar das dificuldades encontradas no cotidiano escolar, como carga horária reduzida, falta de material didático, turmas com grandes números de alunos, etc.*

*Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): entrevistaremos o(a) professor(a) de Inglês da turma, observaremos aulas da disciplina de Inglês durante uma unidade letiva e motivaremos os estudantes da sala a escrever narrativas de aprendizagem sobre suas trajetórias com o Inglês e sobre o uso de estratégias de aprendizagem em seus estudos.*

*Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo. Apesar disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo são as considerações a serem feitas sobre o uso de estratégias de aprendizagem dentro e fora da sala de aula e sobre o papel do professor de Inglês enquanto incentivador da autonomia dos alunos, além de uma melhor compreensão das perspectivas dos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem.*

*Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.*



*Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB*  
*Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98*  
**Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB**

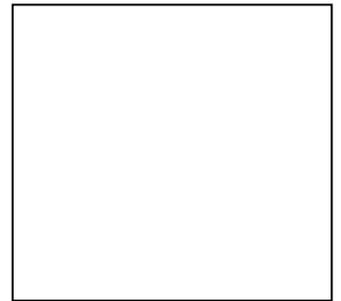
Eu, \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_ .

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do(a) menor

Impressão digital (se for o caso)

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do(a) pesquisador(a)



*Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:*

*PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: LUCAS MACIEL DE ALBUQUERQUE*

*ENDEREÇO: RUA URUÇUCA, Nº 700, KADIJA. VITÓRIA DA CONQUISTA - BA*

*FONE: (77) 99176-2399 / E-MAIL: LUCASMACIELALB@GMAIL.COM*

*CEP/UESB- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA*

*RUA JOSÉ MOREIRA SOBRINHO, S/N - UESB*

*JEQUIÉ (BA) - CEP: 45206-190*

*FONE: (73) 3528-9727 / E-MAIL: [cepuesb.jq@gmail.com](mailto:cepuesb.jq@gmail.com)*

**APÊNDICE D – Termo de autorização dos responsáveis pelos menores envolvidos na pesquisa**



*Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB*  
*Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98*  
**Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O menor pelo (a) qual você é responsável está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “O papel do professor de Inglês na promoção de estratégias de aprendizagem para o desenvolvimento da autonomia do aluno”. Neste estudo pretendemos investigar a influência das ações do professor de Língua Inglesa no desenvolvimento da autonomia dos alunos de uma turma do 3º Ano do Ensino Médio da rede pública de ensino de Vitória da Conquista, BA.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é uma inquietação sobre o ensino de Inglês nas escolas públicas, em que alguns alunos obtêm sucesso em sua aprendizagem da língua apesar das dificuldades encontradas no cotidiano escolar, como carga horária reduzida, falta de material didático, turmas com grandes números de alunos, etc.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): entrevistaremos o(a) professor(a) de Inglês da turma, observaremos aulas da disciplina de Inglês durante uma unidade letiva e motivaremos você a escrever uma narrativa de aprendizagem sobre sua trajetória sobre a aprendizagem de Inglês e sobre o uso de estratégias de aprendizagem que você utiliza em seus estudos.

Para participar deste estudo, pedimos sua autorização e assinatura neste termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O menor pelo (a) qual você é responsável será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a participação do menor pelo (a) qual você é responsável a qualquer momento. A participação dele(a) é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você e o menor por quem você é responsável não serão identificados em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, visto que suas identidades serão mantidas em sigilo e pelo fato de a pesquisa não possui caráter intervencionista. Esperamos que este estudo traga benefícios para o trabalho do professor em sala de aula, bem como uma melhor compreensão da sua perspectiva sobre o seu processo de aprendizagem de Inglês dentro e fora da sala de aula.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.



*Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB*  
*Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98*  
**Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB**

Eu, \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e que posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que autorizo a participação do(a) menor pelo qual sou responsável nesse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_ .

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do(a) responsável

Impressão digital (se for o caso)

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do(a) pesquisador(a)



*Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:*

**PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: LUCAS MACIEL DE ALBUQUERQUE**

**ENDEREÇO: RUA URUÇUCA, Nº 700, KADIJA. VITÓRIA DA CONQUISTA - BA**

**FONE: (77) 99176-2399 / E-MAIL: LUCASMACIELALB@GMAIL.COM**

**CEP/UESB- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

**RUA JOSÉ MOREIRA SOBRINHO, S/N - UESB**

**JEQUIÉ (BA) - CEP: 45206-190**

**FONE: (73) 3528-9727 / E-MAIL: [cepuesb.jq@gmail.com](mailto:cepuesb.jq@gmail.com)**

## **APÊNDICE E – Roteiro para entrevista com professor**

### **Roteiro para a entrevista com professor**

- Qual sua motivação para se tornar professor de Inglês?
- Quais são as dificuldades que você enfrenta na tarefa de ensinar Inglês na escola pública?
- Quais seriam os papéis do professor e dos alunos no processo de ensino-aprendizagem? Quais são as responsabilidades de cada um?
- O que significaria para você ter alunos autônomos?
- De que forma o professor pode desenvolver a autonomia dos seus alunos?
- Baseado na sua experiência, como aprendiz de língua inglesa, quais foram as estratégias que você utilizou para aprender esse idioma?
- Baseado na sua experiência, como professor, quais são as estratégias que os seus alunos usam para estudar Inglês?
- Você acredita que a forma como o professor de Inglês ensina influencia o uso de estratégias utilizadas pelos alunos?
- De que forma o professor de Inglês influencia o uso de estratégias pelos alunos?
- Você acredita que as práticas do professor em sala de aula influenciam a maneira com que os estudantes lidam com a língua inglesa?

## APÊNDICE F – Notas de campo produzidas durante geração de dados

### Observações de aula

#### Aula 1 21/02 100 min

- P organiza a turma em filas
- Pergunta: “para quê estudar língua?” Alunos dão respostas variadas, P conclui: estudamos línguas para viver em sociedade
- P fala sobre como o conhecimento fornece escolhas para quem o busca
- P introduz seu gosto por música, dizendo que ela utilizará música durante o ano letivo (P cita exemplo da música relacionada ao número de um serviço de táxi da cidade, para mostrar como a música ajuda na memorização)
- P copia no quadro lista de ações que, caso sejam feitas pelos alunos, incorrem em perda de 0,5 pontos da nota final. P discute esse “Acordo de Comportamento” com os alunos, um item de cada vez
- Nos últimos minutos da aula, P brevemente apresenta livro didático e inicia a revisão dos tópicos trabalhados no ano anterior

#### Aula 2 26/02 50 min

- P relembra acordo de comportamento
- P coloca data em inglês e seu nome no quadro (em todas as aulas)
- Inicia Review of Tenses: Present simple: P copia frases em inglês no quadro com tradução acima. P só começa a discutir os conteúdos do quadro após terminar a cópia
- P inicia repetição em coro das frases, e defende que essa repetição ajuda na fixação do conhecimento por parte dos alunos

#### Aula 3 07/03 50 min

- Aula não observada, por conta de uma mudança repentina de horário
- Revisão de past simple e verbos irregulares

#### Aula 4 12/03 50 min

- Antes de entrar na sala, alguns alunos pedem para beber água
- P pede para apagar o quadro (sugere que os alunos tirem fotos e copiem no caderno depois)
- P comenta “Hoje vocês estão agitados”
- P fala sobre a lista de presença, sobre estar na sala certa e não levar falta
- P faz chamada com lista da secretaria, 48 alunos na lista, 34 em sala
- P fala sobre a importância de levar o livro didático todos os dias, caso seja necessário devolvê-los para a escola
- P coloca data e seu nome no quadro

- P copia frases no futuro simples no quadro
- Aluna pergunta sobre dicas para quem quer aprender a falar Inglês sem pagar curso de idiomas: P fala sobre pesquisar “aula de Inglês” no YouTube, memorizar letras de músicas e depois pesquisar significado (ressalva da P: caso o conteúdo da letra envolver violência, uso de drogas, etc., descartar música). P também comenta que muitas pessoas fazem cursos de idioma pela necessidade de serem disciplinados, de “terem que estudar”
- Durante a repetição em coro, P diz “levantar a língua no *will*”, e “no ‘*won’t*, abre e fecha o bico”
- P comenta que alunos podem encontrar ‘*shall*’ e que eles podem substituir pelo ‘*will*’ pois ambos tem significados parecidos
- P coloca exemplos de frases no quadro. Exemplos possuem apenas um verbo, e P indica outros verbos para que os alunos os usem dentro da frase
- P fala “dançar” em Português e alunos responderam “*I will dance*”. Isso causa certa comoção entre os alunos, com uma delas dizendo “Olha, já sei falar inglês”
- Conditional (*would*): Com frases escritas no quadro, P falava frases em português alternando entre futuro e condicional, e alunos repetiam em coro em inglês (nesse momento, alguns alunos se aproveitaram para fazer graça, falando sem articular as palavras corretamente)
- Enquanto alunos copiavam o apontamento do quadro, P falou sobre responsabilidade, sobre como “somos 100% responsáveis pelo que nos acontece”
- P indica que alunos entendam a “mecânica” da língua e olhem no dicionário para preencher lacunas (P também elogia o Google Tradutor por sua praticidade)
- P introduz *what/when/why*
- Aula interrompida por coordenadora para falar sobre obrigatoriedade do uso da farda em sala de aula
- Fim da aula

### **Aula 5 14/03 50 min**

- Horário “adiantado” do 4º para o 2º por conta da ausência de outro professor
- Antes mesmo de entrar em sala, P autoriza alguns alunos a irem beber água
- “Vamos acalmar, relaxar um pouquinho”, na tentativa de diminuir as conversas paralelas
- Após ajudar um aluno a sentar na fila, P coloca data e nome no quadro e copia apontamento sobre *Present e Past Continuous* no quadro (com formas afirmativa, negativa e interrogativa contrações)
- P faz repetição em coro das frases no quadro, acompanhado de tradução escrita e oralizada
- Em seguida, P faz chamada e confere faltas (dando oportunidade para alunos justificarem suas ausências nas aulas anteriores)
- Retorna ao conteúdo do quadro, utilizando repetição em coro
- P comenta sobre a importância da alimentação para o desempenho dos alunos (baseado em uma palestra sobre o assunto que ela assistiu no dia anterior)
- Para descontrair, P comenta sobre a frase “*Can you can a can like a canner can can a can?*”, o que causa riso entre alunos, principalmente os sentados nas fileiras da frente, para quem a explicação foi mais direcionada

- Aula interrompida pelo sinal no momento em que P falava sobre caso de um conhecido que, por possuir pouco autoconhecimento, sofria de depressão, mesmo tendo boa condição financeira.

### **Aula 6 19/03 50 min**

- P entra na sala com P do horário anterior ainda dando vistos nos cadernos dos alunos
- P inicia aula com “Vamos desacelerar, vamos acalmar”
- “Tem gente que ainda não abriu o caderno, eu vou aí hein?”
- No quadro: apontamento com *Future continuous, Conditional Conditions, Present Perfect, Past Perfect, Future Perfect, Conditional Perfect*
- P faz chamada com lista que ela mesmo fez, conferindo escrita de nomes e sobrenomes com alunos
- Inicia aula com repetição em coro das frases no quadro
- P reclama com aluno sentado fora da fila, lembrando do acordo disciplinar exposto na primeira aula
- Durante repetição em coro, P caminha para perto de aluno que estava conversando, como forma de reprimenda
- P indica que contrações são comuns em músicas
- P explica o uso de cada tempo, depois faz repetições em coro das frases e faz observações sobre as contrações utilizadas
- P substituiu oralmente os verbos no quadro pelo verbo *sing* como forma de praticar a conjugação de verbos irregulares
- Exercício: P escreveu frases em tempos diferentes no quadro para que alunos traduzissem oralmente
- Em seguida, P substitui sujeitos das frases para que alunos praticassem a conjugação de acordo com sujeitos diferentes
- Exercício: P fala em português, alunos respondem em inglês (P aproveita esse momento para retomar as palavras *what, why, where* e *when*)

### **Aula 7 21/03 50 min**

- P comenta que gostaria de usar o livro já nessa aula, mas não sabia se tinha para todos
- Ao chegar em sala, alunos conversavam sobre esperança/fé em termos bíblicos
- Fomos convidados pelos alunos a orar em círculo
- Após a oração P introduz verbos modais como verbos que acrescentam uma ideia ao verbo principal
- Turma reage com empolgação quando P diz que traria música para ser trabalhada em sala de aula na semana seguinte
- P copia tabela de verbos modais no quadro, incluindo *type/modal verb/example*
- Durante cópia, P tirava dúvidas dos alunos
- Aluna perguntou sobre significado de “bess room”. P diz não saber, e após pesquisar o termo utilizando o Google Tradutor, sugere que o termo poderia ser “bless room”
- Referindo-se a oração do início da aula, P comenta sobre o poder da oração

- Repetição em coro dos verbos modais, com frases nas formas afirmativa, negativa e interrogativa
- Explicação da P sobre os sentidos dos verbos modais é interrompida pelo sinal

### **Aula 8 26/03 50 min**

- P chega em sala com violão: “Olha, a professora trouxe o violão”
- P apaga quadro e coloca nome e data enquanto conversa amigavelmente com alunos
- P entrega letra da música *It's Too Late*, de Carole King impressa, e pede que alunos cole a letra no caderno
- P faz chamada, pedindo que alunos justificassem suas faltas nas aulas anteriores
- Pede silêncio antes de começar, falando sobre o barulho fora da sala de aula
- P introduz a atividade com música, afirmando que a música é um “excelente instrumento de memorização”, e que “vamos usar música para gostarmos da sonoridade das palavras”.
- P pede que os alunos foquem primeiro na sonoridade das palavras, sem precisar entender a letra (e indica que quem souber já pode interpretar a letra da música)
- P canta a música sozinha, voz e violão. Alunos aplaudem.
- P pede que os alunos repitam o 1º verso da música, primeiro sem melodia, depois com o acompanhamento do violão
- P: “compara a palavra do jeito que ela tá escrita com o jeito que vocês cantam, não tira o olho do papel”
- P faz alguns comentários sobre a escrita em inglês e a pronúncia: -th: “língua entre os dentes”; “esse ‘f’ tem som de ‘v’”
- P comenta que a cantora da música pronuncia *time* de um jeito diferente na gravação ao vivo, e brinca dizendo que deve ser por conta da dentadura
- P conta a história de um namorado americano que já teve e que ria do sotaque dela. Ela diz ter respondido que ele também possuía sotaque em português
- P e turma cantam a primeira estrofe da canção, e alunos se mostram visivelmente empolgados com isso
- P comenta sobre mais aspectos da prosódia do inglês a partir da letra da música: “ela vai emendando as palavras”.
- Aluna pede para cantar música do começo, P aceita
- Alunos riem ao tentar cantar notas mais agudas da canção
- Sinal toca e P finaliza aula

### **Aula 9 28/03 50 min**

- P espera que aluno termine de conversar com a turma antes de iniciar a aula (aluno falava sobre Jesus e das lições que ele aprendeu a partir da sua história)
- P explica relação entre frequência e nota
- P faz chamada pedindo que alunos justifiquem faltas
- Com letra da música, P chama atenção para certas palavras (*stayed, there can, there is, will, will be*) e pede que alunos repitam em coro
- “Quem não entende nada da letra?” P traduz oralmente a música, verso por verso, “pra vocês associarem o que tô falando com o que tá escrito”

- P mostra exemplo de prova com vocabulário no verso para ser utilizado na tradução do texto na frente da folha. Segundo P, ter que virar a folha para conferir o vocabulário e voltar para o texto é um exercício para a memória que ajuda na fixação dos termos
- P avisa aos alunos que deixará atividade com o líder da sala, a ser feita nas próximas duas aulas, durante as quais a docente não ministrará aula por questões pessoais
- P explica que gosta que alunos traduzam literalmente, palavra por palavra, para depois ordenar o que traduziram com a sintaxe do Português brasileiro.
- P conta uma história sobre dois filhos de um pai alcólatra. Um deles prosperou e o outro não. Para P, essa história ilustra que “nós somos 100% responsáveis por nossas vidas”.
- P e cerca de metade dos alunos cantam música trabalhada na aula anterior, e P repete versos menos cantados para que alunos pratiquem a pronúncia
- A música é cantada novamente, dessa vez com maior participação dos alunos
- Antes do fim da aula, P traduz e faz alguns comentários sobre a letra da canção

#### **Aula 10 04/04 50 min**

- Alguns alunos chegam após o início da aula, após o intervalo
- P pede que 3 alunos peguem livros didáticos de Inglês e os distribuam para os alunos (ao chegar em sala, esses alunos também trazem os livros de Filosofia e Física)
- P faz comentários sobre características do livro, dizendo que a partir de um único tópico, os autores do livro trazem várias perspectivas para a discussão
- P pede que alunos levem o livro para a escola todos os dias
- Ao perceber a sala inquieta, P conta “3, 2, 1...” algumas vezes para manter o silêncio: “Vamos acalmar, ficar serenos”.
- P comenta sobre a atividade que deixará para ser feita durante sua ausência, e justifica essa ausência para os alunos. P indica que deixará instruções para a realização da atividade com o líder da turma
- P reforça a ideia de que traduzir com o vocabulário no verso da folha é uma oportunidade de exercitar a memória, e acrescenta que isso pode ser útil para outras matérias
- P comenta sobre entrevista que viu no Programa do Jô com um doutorando que é disléxico
- P fala sobre o livro didático, convidando os alunos a folheá-lo e a perceber como o livro didático é estruturado

#### **Aula 11 09/04 50 min**

- P inicia aula pedindo que alunos abram o livro na página 12
- P lê e traduz o enunciado da atividade
- Alunos fazem primeira parte da atividade enquanto professora fazia chamada (atividade propunha que alunos extraíssem informações do texto)
- P indica que “vocês vão usar a estratégias de observar a imagem, e deduzir o sentido das palavras parecidas com as do português”
- P fala do sufixo *-er* para profissões, utilizando alguns exemplos (o texto mencionava um *banker*)

- Alunos que não trouxeram o livro fotografaram a página da atividade para acompanhar pelo celular
- P comenta sobre a diferença entre *teacher* e *professor*
- P, percebendo que poucos alunos tinham feito a atividade, resolveu ler o texto por completo para que todos acompanhassem
- P lê o texto, respondendo cada uma das perguntas propostas
- Ao falar sobre tradução de textos, P indica o Linguee.com como bom recurso, por oferecer exemplos de uso das palavras por ele pesquisadas
- P anota respostas da atividade no quadro
- Ao fim da aula, P pede que alunos façam o resto das atividades relacionadas ao texto em casa

### **Aula 12 11/04 50 min**

- A aula 12 foi a primeira sem a presença da professora. Por conta da intensa chuva da noite anterior, apenas metade dos alunos estavam presentes
- Vice-líder da turma se posiciona na frente da sala e lê as instruções deixadas pela professora, e distribui as atividades.
- De acordo com as instruções, alunos devem traduzir o texto em lápis e escrever respostas finais em caneta
- Alunos tiram dúvidas entre si e iniciam atividade, sem muitas conversas paralelas
- Alguns alunos se dirigem ao pesquisador para perguntar sobre vocabulário e sobre como fazer a atividade
- Alunos se dedicam à tarefa até o fim do horário

### **Aula 13 16/04 50 min**

- Ainda sem a professora em sala, líder da turma entrega atividade para alunos e repete instruções
- Alunos organizam-se e retornam à realização da atividade
- Assim como na aula anterior, alguns alunos tiram dúvidas com o pesquisador e com a líder, e dedicam-se ao trabalho com o texto até o fim do horário de aula.

### **Aula 14 23/04 50 min**

- P chega em sala e pergunta quem fez a atividade que ela deixou, avisando que daria visto
- Líder da turma não trouxe pacote com atividades feitas nas aulas anteriores
- P trouxe lista impressa com prefixos e sufixos e pediu que os alunos fotografassem e copiassem a lista no caderno enquanto ela dava os vistos
- P explica que a atividade que ela deixou com a líder envolvia copiar a letra da música no caderno e traduzir na folha entregue pela líder
- Alunos passam a copiar a letra da música no caderno
- P explica mais uma vez as instruções que deixou com a líder
- P caminha entre as fileiras para conferir quem estava copiando a atividade

- P avisa que depois que os alunos terminassem a cópia, ela iria ler a lista de sufixos/prefixos em voz alta
- Ao perceber que a aula estava perto de acabar, P pediu para que os alunos a lembrassem de fazer a leitura da lista na próxima aula
- P copia no quadro as páginas do livro que tratam de sufixos/prefixos, “só para vocês saberem que também tem no livro”

### **Aula 15 25/04 50 min**

- P: “Vamos desacelerar as mentes”
- P devolve atividades impressas para alunos traduzirem o trecho que eles não traduziram anteriormente
- 2 alunos fizeram tradução a caneta, diferentemente do que P pediu. P aproveita a oportunidade para falar sobre a importância de instruções para a vida, no trânsito, bulas de remédio, leis, etc. “É bom fazer em lápis porque o inglês fica em destaque”
- P lê o nome dos alunos que fizeram a atividade a caneta e diz que os perdoará dessa vez
- P sugere a um aluno que parece ter familiaridade com a língua que ele traduza as alternativas da atividade
- P pede alunos abram os cadernos na página em que copiaram a letra da música
- “Primeiro, vamos ouvir sem parar”. P utiliza caixa de som e reproduz a música uma vez, por inteiro. Após isso, fez a chamada
- Em seguida, P reproduz a música verso por verso, com repetição corada dos versos sem melodia. Posteriormente, P e alunos repetem frases seguindo melodia da música
- “Gosto de cantar imitando o cantor, porque nossa pronúncia vai ficando perfeita”
- P reinicia da música algumas vezes por não conseguir manusear a caixa de som para retornar alguns segundos da reprodução
- Pouco antes do fim da aula, P para atividade para falar com alunos sentados no fundo da sala que não estavam cantando com a turma.

### **Aula 16 30/04 50 min**

- P do horário anterior ainda estava em sala, as duas P's conversaram entre si um pouco antes de iniciar a aula
- P inicia chamada, interrompendo-a para falar com aluno que estava sentado fora da fila. P aproveita oportunidade para falar sobre ética e sobre a importância de cumprir acordos, como o de organização de sala de aula
- “Abre a letra da música, por favor”
- P reproduz a música pela caixa de som uma vez
- P canta 2 versos com acompanhamento do violão, e 2 em coro repetido (sem violão)
- P tenta cantar a 2ª estrofe da canção, mas alunos não a acompanham. P decide ensaiar verso por verso com repetição em coro
- P reproduz música por inteiro na caixa e som, enquanto copia letra de outra música menor no quadro. Após o fim da música, P passa a cantar a música do quadro, e após cantar uma vez, faz com que alunos cantem com ela duas vezes
- Um aluno pede que ela traduza a letra da música escrita no quadro, e P faz isso imediatamente

- P aproveita a oportunidade para explicar a função do sufixo *ly* em *clearly*, *dearly* e *nearly* (presentes na música)

### **Aula 17 02/05 50 min**

- P pede que alunos organizem a sala
- P fala sobre o simulado de Inglês, instrumento avaliativo para a I Unidade letiva. P indica que alunos estudem para o simulado utilizando a prova do Enem 2017
- P fala sobre um momento em sua carreira em que os alunos corrigiam suas próprias atividades, pois ela não tinha tempo para fazê-lo
- P comenta sobre a diferença entre as provas do Enem e do Vestibular, dizendo que é preciso se “instrumentalizar para a vida”
- P recomenda que alunos baixem a prova, procurem saber por que a alternativa correta se adequa ao enunciado da questão, etc.
- Para P, esse tipo de atitude é uma ferramenta/instrumento que ajuda não só na aprendizagem, mas também na vida desses alunos
- “Vou dar visto na música e na atividade de sufixos e prefixos”
- P dedica grande parte da aula para repetição em coro dos sufixos e prefixos, comentando o significado do sufixo *-less*
- P comenta com um aluno que não repetia com a turma: “Por que você não repete? Tão fácil repetir, o que custa? Sei que você tem um bom inglês”
- P finaliza aula fazendo chamada

### **Aula 18 07/05 50 min**

- Pesquisador em viagem para evento acadêmico.
- Segundo P, esse dia letivo foi dedicado para o aulão de Linguagens em preparação para o simulado.
- Assim, P teve apenas 10 minutos disponíveis com a turma, nos quais ela fez uma breve atividade do livro com os alunos.

### **Aula 19 07/05 50 min**

- Pesquisador em viagem para evento acadêmico.
- Segundo P, o trabalho em sala envolveu o estudo de três condicionais do inglês a partir do apontamento no livro didático, seguido de realização de atividade em sala.

### **Contexto de realização da entrevista com a professora**

A entrevista com a professora da turma foi realizada em 14 de março de 2019, algumas semanas depois do início das observações de aula. A entrevista foi feita na biblioteca da escola, durante um período no qual a docente não ministraria aula. A entrevista foi registrada em áudio

e transcrita pelo pesquisador, de acordo com as convenções apresentadas no Apêndice H do presente texto.

### **Período de observação de aulas**

Como apontamos na seção 5.2, o período de observação de aulas foi de 21 de fevereiro de 2019 a 02 de maio de 2019. Nesse período, ocorreram 19 encontros em sala de aula. No entanto, o pesquisador não esteve em sala em 3 ocasiões: (i) a primeira delas ocorreu em 07/03, devido a uma mudança repentina no horário da aula; (ii) em 14/03, em que, por conta da ausência de um professor de outra disciplina que lecionaria para a turma, a escola adiantou o horário da aula de inglês para um dos horários iniciais, sem que houvesse tempo hábil para que o pesquisador fosse notificado dessa alteração de horário; (iii) em 07/05, o pesquisador participou evento acadêmico em outra cidade, o que impossibilitou sua presença em sala de aula.

### **Observações sobre o número de narrativas de aprendizagem investigadas**

O último instrumento para geração de dados utilizado neste trabalho foi a escrita de narrativas de aprendizagem pelos alunos da turma. Apesar de haver 44 alunos na turma com que realizamos a presente pesquisa, apenas 13 deles nos entregaram os termos requisitados para confirmar que desejavam participar da pesquisa e para indicar que seus responsáveis estavam cientes da sua participação. Dessa forma, inicialmente contamos com 13 narrativas de aprendizagem.

Durante o período em que o pesquisador recolhia as narrativas produzidas pelos estudantes, a docente avisou aos alunos que a escrita desse texto faria parte da sua avaliação da I Unidade, como forma de incentivar os alunos a produzirem o texto. Uma consequência inesperada da associação entre a escrita da narrativa e a avaliação da unidade letiva foi notada durante o período de interpretação dos dados. O pesquisador percebeu que duas das narrativas redigidas pelos alunos eram praticamente idênticas, diferindo apenas em escolhas de pontuação em alguns trechos. Assim, escolhemos ignorar uma das narrativas produzidas e considerar que

a outra narrativa tenha sido originalmente produzida por um desses alunos. É por essa razão que contamos com 13 produções dos alunos, mas examinamos apenas 12 desses textos.

## **APÊNDICE G – Roteiro para produção de narrativas de aprendizagem**

### **Roteiro para produção de narrativas de aprendizagem**

Você está sendo convidado a escrever sobre sua experiência com o Inglês ao longo da sua vida, tanto dentro da escola quanto fora dela. Lembre-se que você é livre para escrever sobre o que quiser. Os pontos abaixo são sugestões para facilitar a produção do seu texto.

- Qual foi o seu primeiro contato com o inglês? Como foi essa experiência? Positiva/negativa? Por que?
- Onde você tem contato com o Inglês atualmente? (músicas, filmes, internet, etc.)
- Qual a importância do Inglês para a sua vida?
- Como você costuma estudar Inglês?
- Você sempre estudou inglês assim (dessa forma que você acaba de descrever, ou isso mudou com o tempo?)
- Em casa, como você se organiza para estudar?
- Você usa alguma estratégia específica para estudar em casa?
- Você estuda Inglês por conta própria ou apenas quando o(a) professor(a) pede?
- Qual a importância do professor de Inglês para sua aprendizagem?
- Quais as dificuldades que você enfrenta para aprender Inglês?
- Você se considera um aluno independente? Você se considera um aluno que aprende somente com o professor? Aprende independente do professor? Ou ambos? Justifique a sua resposta.

### APÊNDICE H – Convenções para transcrição da entrevista

Ocorrências	Sinais
Qualquer pausa	...
Truncamento	/
Palavras não compreendidas	( )
Comentários descritivos do transcritor	(( ))
Entonação enfática	Maiúscula
Citação da fala de outra pessoa (ou do próprio entrevistado em momento diferente do da entrevista)	“ ”

Fonte: Adaptado de Preti (1999)

## APÊNDICE I – Transcrição da entrevista com a professora

Entrevistador (E): A primeira pergunta é: qual foi a sua motivação pra ter se tornado professora de inglês?

Professora (P) : Eu gostava de inglês por causa das músicas, as músicas me atraíam muito e eu gostava de cantar e cantava do jeito que ouvia. Então eu acabei desenvolvendo uma facilidade pra pronunciar. Aí por que eu cantava em inglês sem entender nada minha mãe me colocou num cursinho de inglês. Nesse cursinho de inglês eu fui me saindo bem, até contei na sala de aula que eu me apaixonei pelo professor, e comecei a assistir todas as aulas de inglês que tinha disponível só pra poder uma hora na aula dele, que não era a aula com a minha turma, eu também assistia e ele não percebia que eu tava assistindo. Viram meu desempenho e realmente eu tinha, no grupo, eu era a única que falava inglês, e aí eles me chamaram pra dar aula, eu era bem pequena, com dezesseis anos, eu era uma criança, tinha corpo de criança, era subdesenvolvida, eu cresci... tive crescimento tardio né, e aí é... eu comecei a dar aula e gostei demais, gostei demais de dar aula, e quando chegou a época de fazer vestibular eu nem sabia, sinceramente, eu nem ligava pra essas coisas de fazer vestibular na minha cidade tinha muitos cursos técnicos e a Belgo Mineira que é... era a fonte principal de renda da cidade, ela absorvia todas as pessoas, as pessoas iam trabalhar ali, alguns no comércio, mas a maioria trabalhava na Belgo, e as pessoas tinham uma vida tão boa que não ligavam pra poder ir fazer um curso, uma faculdade de Engenharia, essas coisas. E João Monlevade não tinha faculdade nenhuma, as pessoas teriam/ todas as pessoas tinham que sair de João Monlevade pra fazer faculdade fora. Então isso não incentivava muito não, mas quando eu comecei a dar aula, eu perguntei minha cunhada, que era professora de inglês, falei: “Que que eu faço pra ser professora de inglês e nunca me tirem da sala de aula?”, pra eu ter direito, né? “Ah, você tem que fazer o curso de letras.” E eu era/eu já era artista também, eu comecei a cantar, tocar, essas coisas, muito novinha, com 10 anos eu comecei a compor as músicas e tudo, então eu falei “eu vou fazer esse curso de Letras em Belo Horizonte e se por acaso eu conseguir me engajar no meio artístico, né, eu me engajo também, então eu fui com dois objetivos pra Belo Horizonte, um fazer o curso de Letras pra me tornar professora de verdade e outro, para eu me engajar artisticamente. Me engajei artisticamente lá também mas o que eu gostava/ o que descobri que eu gostava mesmo de dar aula. E aí comecei, casei, depois vim aqui pra Conquista né, eu sou mineira de João Monlevade, fui estudar em Belo Horizonte, fazer a faculdade lá e lá conheci meu marido e a gente se casou e viemos morar aqui em Conquista e aqui eu já fui logo aceitando dar aula numa escola livre, num curso livre de inglês na época que só tinha o Fisk e o IBA, o IBA não existe mais hoje ele é o Glass. E o pessoal/o dono do IBA era/eu fui chamada pra dar aula no Fisk, e lá no Fisk a gente é treinado pra trabalhar, pra ensinar mesmo a falar, e tudo e eu gostei do sistema deles e eu adoto o sistema mais ou menos aqui, muito também parecido com o jeito que eu dava aula lá na escolinha, na escola que eu estudei lá em João Monlevade, chamava ( ), era muito estranho o nome/, parece nome de remédio. E ela/aí sim, fui né, aqui também me engajei artisticamente mas quando eu não tô dando aula, porque todas as vezes que eu ganhei neném, tive três filhos e eu parava de... de trabalhar pra cuidar só do bebê. Geralmente ficava um ano, um ano e meio sem trabalhar. Mas eu não parava de cantar, e não era a mesma coisa, eu cant/eu ser cantora sem ser professora não tem graça nenhuma, e eu ser professora sem ser cantora eu consigo, eu consigo, então eu sei que eu sou mesmo professora.

E: A coisa principal é a docência mesmo, né?

P: É... é...

E: Você ensina na rede pública há quanto tempo?

P: Eu comecei em noventa e oito, até então eu sempre trabalhei na rede particular, mesmo assim cursinhos livres né, trabalhei no Fisk, CCAA, no Yes que hoje é Yelt, é... lá em João Monlevade trabalhei no ( ), eu dava aula lá na Etimig, onde eu fiz o curso de Tradutor-Intérprete, eu fiz Secretariado Bilíngue e Tradutor-Intérprete na Etimig, e lá também eu dava aula.

E: E essa tarefa de ensinar inglês na escola pública... quais são as dificuldades que você enfrenta, que você percebe que existem na escola pública no ensino de inglês?

P: Antes, era mais difícil, por incrível que pareça. Antes as pessoas achavam que inglês era enrolação, inglês não/eles tinham aquela imagem de que inglês não... não reprovava, então ninguém dava importância. Depois isso foi, um pouco/ainda não tá desmistificado não, muitos alunos acham que inglês não reprova, né, então aí não dão muita importância pra matéria. Então antes, quando todo mundo achava que inglês não reprovava, e achavam que era inútil estudar, porque também não tinha tanta tecnologia como hoje tem, que exige, as pessoas hoje conversam com o mundo inteiro, de dentro da sua casa através da Internet, quando não tinha esse poder de comunicação, tinha que comprar esses alunos de outra forma, e o que eu usava antigamente pra... comprar os alunos era justamente seduzí/los pela música, seduzí/los por trechos de filme, e... é... e tinha a avaliação qualitativa que eu contava demais/tinha mom/tinha épocas/tinha anos ou determinadas turmas que eu não avaliava os meninos pela escrita ou com provas formais, era só a participação na sala de aula. Dava um visto no caderno pra ver se fez mesmo, e ali participando, fazendo trabalho oral, e esses meninos iam gostando do inglês, aprendendo e se faltasse a aula, não tinha nota, porque eu avaliava/dei vinte aulas na unidade, vinte aulas equivale a dez, o menino frequentou X, então fazia regra de três, quanto que ele tinha de nota, fazia esse trabalho de cálculo/é... por aula que frequentou. E ainda tinha aquele momento que.... eu frequent/eu avalio a participação em sala, então, na verdade esses seis pra/seis pra... pra dar a nota geral, que eu faço o cálculo de vinte aulas vale seis, o menino frequentou dezoito aulas, qual a nota que ele teve... X. E a nota qualitativa quatro, que é, conversou fora hora/ perde meio, não trouxe material, perde meio, eu dou os quatro pontos pra eles antes, antecipados, e vou tirando. Então na verdade o aluno ganha dez, e vai perdendo. Hoje em dia os alunos tem mais consciência da necessidade porque eles tão vivenciando isso nos jogos que eles precisam saber, eles conversam com outros jogadores de outros países, então eles comunicam/através do inglês, então hoje em dia eu sou uma mediadora da aprendizagem deles, então a minha mediação funciona com/trabalhar com aquela/o mecanismo da língua, né, a regra básica gramatical pra ele compreender como que articula a língua direitinho e vou/e eles vão através dos canais DEles, melhorando e ampliando o vocabulário.

E: Legal a senhora falar isso, por que a próxima pergunta tinha a ver com isso. Eu queria perguntar: quais seriam os papéis do professor e dos alunos no processo de

ensino/aprendizagem? Você já adiantou que o seu papel é o de mediadora. E, os meninos iriam atrás do... dessa expansão, dessa melhora/

P: Do conteúdo, e tudo, né. Do vocabulário, agora mesmo, na hora que eu saí do terceiro ano B, um menino me acompanhou. Ele veio conversando comigo até entrar no terceiro A aqui, falando sobre ontem né, aquele massacre, e aí ele falou “Professora, você já ouviu a letra da música que o menino gostava de escutar e que ele escutava em grupo, a letra da música é uma letra da música alegre/ a letra da música não, a música é cantada com uma jovialidade, com uma alegria, uma leveza, quando você vai ver a letra é super violenta”. E aí ele cantou a música, um pedaço da música, com a pronúncia perfeita, ele sabe a música de cor, sabe de/então assim, eu vou ensinar esse menino o quê? Eu tenho que tirar dúvidas dele, porque ele já sabe inglês, né. Então eu tenho que tirar dúvidas dele e ali a gente vai... aí eu trago músicas que eles não conhecem, pra poder ampliar mais o vocabulário, por que as que eles já conhecem eles já sabem de cor, então eu trago músicas clássicas e tudo.

E: Então... esse seria um caso de um aluno que já trouxe um conhecimento prévio pra interação com a senhora, mas como seria essa interação caso esse aluno não tivesse esse conhecimento prévio? Como você... como a senhora introduziria esse conteúdo pra um aluno que não traz ele previamente?

P: Sim, então, na hora que eu tô ensinando os alunos a/o mecanismo do vocabulário/o mecanismo da língua né, a parte gramatical, é... consciência do uso dos verbos auxiliares, contrações que acontecem na/nas palavras, com as palavras, essas coisas, eu vou ampliando o vocabulário deles. Com o livro, a gente trabalha lá, eu sempre dou a pronúncia das palavras, eu não deixo/na hora que a gente tá lendo um texto eu não deixo o menino ler assim sem ter ouvido a pronúncia das palavras também, e aí ele pode aprender mais rasamente, porque o tempo que a gente tem em sala de aula é muito pouco. Então se aquele menino não tem interesse lá fora, ele não vai ampliar tanto, mas com certeza se ele participar da aula com atenção e aprender o que/o que eu tiver ensinado, na hora que ele for precisar ampliar o conhecimento dele através de leituras, ou/ou que ele amplie através de filmes, ou através até de jogos, não importa qual o/o que vai levar ele a ampliar o vocabulário, ele vai ampliar o vocabulário com... seguindo aquela... aquela engrenagem da... aquele mecanismo da língua, né. Então, assim, ele pode, a qualquer momento, se interessar pela língua, então ele não vai aprender a falar na aula/eu já tive experiência de alunos aprenderem a falar, teve uma turma de terceiro ano, de noite, meninos chegavam exAUSTos que eram todos trabalhadores, “gente, vocês querem aprender inglês? Querem. Querem aprender a falar inglês? A gente tem um ano, a gente só tem cem minutos por semana”... No cursinho de inglês a gente tem... no cursinho de inglês a gente tem mais ou menos três horas por semana, lá fora, e aqui a gente só tem... uma hora e... cinquenta minutos dá quanto? Cem minutos dá... uma hora e... É... Então a gente tem muito menos tempo, né, “então vocês topam? Topam”. E aí eu fazia aqueles esquemas de *drills*, que a gente vai substituindo, *substitution drills* né, que a gente fala, e aí a gente vai/eu ia substituindo palavras e falava uma frase e falava assim “*Ask who*”, pergunta quem, “*ask when, ask what, ask when*” e eu fazia a frase, e eles destrinchavam essas frases, as perguntas, articulando direitinho os auxiliares. A gente trabalhava só o presente, vamos fazer: aí criava uma frase, e a gente ia fazendo perguntas dela/criava outra frase, fazia/na hora que eu só perguntava: “*ask where*”, “*where do you go*

*everyday*”... Então eles iam fazendo essas perguntas e conseguiam aprender o básico do básico de se comunicar ali, e ( ) se precisasse viajar.

E: Uhum. Que bom. Então, o que significaria para a senhora ter alunos autônomos?

P: Hoje, a gente tem essa consciência de ser só mediador, porque a informação tá vindo de todos os lados, né. Com essa facilidade tecnológica, de acesso, a gente tem que ter essa consciência de que eu não sou a detentora do conhecimento, eu tenho que ter esse/realmente, essa noção de ser mediadora, então eu tenho que aprender a ser mediadora. Eu tive um choque, eu dei aula até dois mil e seis, como professora, ensinando a língua inglesa. Dois mil e sete, eu assumi a direção da escola e fui até dois mil e onze, cinco anos. Quando eu voltei, pra sala de aula, eu não tava sabendo dar aula mais. Teve um avanço muito forte, de comportamento/de tudo, os alunos não eram mais os mesmos, os alunos não tinham mais os mesmos comportamentos, não tinham mais o mesmo respeito, não tinham mais nada/tudo diferente. Eu levei uns três anos pra me readaptar. E... teve um momento que eu fiquei muito desestimulada, achando que eu nunca mais ia conseguir ser aquela professora antes, que eu fui antes. Tem muitos fatores que envolvem, muitos fatores que envolvem/e o comportamento do aluno. Este ano tá sendo o primeiro ano depois de dois mil e doze, que eu retornei à sala de aula, que eu estou me sentindo, de novo, uma professora e agora eu sei fazer a mediação, que é, né/eu saio o menino pergunta/é... a música/eles já sabem onde localizar, onde/a fonte, onde descobrir, sabem melhor do que eu. Então, eu fazendo/dando essa base, fazendo a peneirinha do que/do que eles precisam compreender... “Olha gente, tem essa...” Gíria mesmo, eu/eu falei/“ó, gíria, eu tenho certeza que vocês estão mais atualizados do que eu”, por que eu detesto gíria em português e em inglês muito mais, então eu não sei gíria, mas, assim, algumas contrações, umas coisas tipo *going to*, *gonna*, *want to*, *wanna*, às vezes você não acha num dicionário, às vezes acha. O *Google* traduz, eu falo “cuidado com o *Google*, o *Google* traduz essas palavras, igual manga de roupa e manga fruta”. O *Google* resolve lá colocar uma tradução que não tem nada a ver com o texto, então você tem que tomar cuidado com isso, uma articulação gramatical, e tal, que ele pode fazer errado e fazer muita diferença. Então a gente tem que ter noção... Essa noção gramatical pra justamente não ter mal entendido.

E: Então, dentro desse papel de mediadora da educação dos alunos, de que forma a senhora acredita que o professor pode desenvolver a autonomia desses alunos?

P: Eu acho que quando o aluno não tem a fonte de buscar, a gente tem que oferecer pra ele, né. E que é o que não/ a gente acha que não precisa, mas tem alguns alunos que não sabem buscar a fonte. Tem alunos que escutam uma música, por exemplo, música é uma fonte de aprendizado fortíssima né, inclusive eu tô fazendo Mestrado e tô fazendo Mestrado sobre música, não sobre em inglês, é sobre música e comportamento... sobre música e relação, né. Então, mas, assim, eu sempre trabalhei com música porque a música tem uma... ela ajuda a gente a memorizar, né... Até dou o exemplo: “Gente, quem não sabe aqui o número do táxi?” Por causa da música, então por que a música ajuda a memorizar mesmo, ela tem esse dom, esse poder. Mas o menino pega a música no celular dele, e escuta a música, e escuta, escuta, escuta, ele às vezes canta aquela música, sem procurar ver como que a letra é. Então, quando eu/já que a música é um fortíssimo instrumento para aprender, para aprender a língua né, para aprender qualquer língua, então eu ensino a ele como escutar música, já que

ele gosta da música, eu ensinando assim/músicas que eu ensino na sala de aula, “gente, com a música que você gosta você faz o mesmo procedimento”, aí você vai/então assim, “escuta a música. Escutou? Aprender até a cantar a música já? Baixa a letra dela lá agora no Google, e escuta palavra por palavra da primeira frase. Canta, imita o cantor. Passa pra segunda. Depois que aprendeu a cantar, viu como as palavras são escritas e tudo, vai procurar o significado delas.” Aí é bom porque você não se decepciona depois que você já aprendeu a cantar, você não se decepciona tanto com a tradução, por que a tradução empobrece a letra, porque perde a poesia, as rimas, né, então nem sempre a poesia é ruim em inglês, a tradução é que tira. Você já se apaixonou pela música, aí você começa a compreender a poesia dela também. E você vai ver se o conteúdo dela não é um conteúdo incitando violência, se o conteúdo tá incitando uso de drogas, essas coisas, aí você vê “poxa, gostava tanto dessa música e ela fala isso, né?”

E: Tá, então, voltando agora um pouco... partindo dessa sua posição como professora vamos voltar um pouco pra sua posição como aluna. Então, baseada na experiência da senhora como aprendiz da língua inglesa, quais foram as estratégias que você utilizou para aprender esse “mecanismo” da língua?

P: Eu... eu até falo com meus alunos sobre isso, falo “gente, eu teimei com meus professores”, porque nos cursinhos de inglês que eu estudava, era proibido traduzir. No CCAA mesmo, é uma escola em que eu trabalhei, era proibido traduzir. A gente tinha que fazer gesto, dançar, cantar, faz mímica, desenha no quadro mas não podia traduzir. E eu teimava com meus professores. Eu pegava o livro, ali eu falava igual papagaio na sala de aula. E eu falei “olha gente, eu não/eu tenho que entender o que você tá falando aí”, chegando em casa eu traduzia e escrevia bem pequenininho de lápis a tradução, pro professor não ver. Resultado: eu fiquei um ano e meio... três anos estudando em João Monlevade, no final do terceiro ano eu era a única aluna que falava inglês na sala de aula. Não foi por que eu ficava assistindo aulas de outros professores, por causa que eu apaixonei pelo professor de inglês, que eu melhorei meu inglês não, porque eu fiquei poucos meses assistindo essas aulas, assim... É... Talvez uns três ou quatro meses eu fui chamada pra dar aula por que eu já estava dand/falando inglês. Fui chamada pra dar aula na mesma escola em que eu estudava, eu já tava falando inglês, por que EU traduzia, eu aprendia a pronúncia, falava direitinho, aprendi lá o mecanismo mas eu não sabia o que que tava falando eu ia lá e traduzia. E no traduzir, aí eu comecei a usar também o artifício de traduzir tudo que eu ia vendo. Eu vejo um cartaz na rua, andava com um dicionário na bolsa, via um cartaz na rua, um outdoor, tudo que eu ia vendo tentava passar pro inglês, quando eu não sabia determinadas palavras eu olhava no dicionário. Então, eu ensino meus alunos a fazerem isso, né, a traduzirem, sempre. E, fui pra Belo Horizonte, a mesma coisa, o cursinho de inglês que eu fiz lá, já ligado à parte profissional né, que eu fiz Secretariado Bilíngue e Tradutor Intérprete, já era um curso profissionalizante, a gente tinha muitas aulas por semana mas eu já cheguei falando inglês lá, nessa escola. E eu continuei fazendo esse mesmo esquema de traduzir tudo, TEIMANDO com os professores. SIM, uma coisa que aconteceu: o professor/eu tinha um ano e meio de inglês já, em João Monlevade, o professor indicou um livro pra ler nas férias, como sugestão, e eu achei que era obrigação. O livro tinha trinta capítulos. E eu li esses trinta capítulos, um por dia, porque a gente tinha trinta dias de férias, então um por dia, eu li, eu lia... grifava as palavras que eu não sabia, depois eu lia de novo já vindo traduzindo, depois eu lia de novo, não tinha encaixado, voltava no dicionário pra procurar as palavras certas

pra encaixar naquele contexto. E quando eu terminei esses trinta capítulos eu estava falando inglês. E aí quando eu cheguei na sala de aula o professor falou “*Good afternoon, how are you?*”, eu falei “*I’m very happy to be here again*” e ele falou “Ué, fez curso de férias, foi?” “Não, li aquele livro que o senhor indicou. Então quer dizer que a leitura... né... eu procurava/porque o dicionário tinha lá como traduzir/como pronunciar as palavras e eu fui lá no glossário lá, aqueles códigozinhos de pronúncia, tive que estudar aquilo... e aí, pra pronunciar mais ou menos que eu gostava muito... Já cantava em inglês sem entender nada ((riu)), já tinha uma facilidade, né?”

E: Então, você meio que já adiantou a resposta pra essa pergunta, mas eu queria perguntar... enquanto professora, qual das estratégias você vê os alunos utilizarem na sala de aula, para aprender inglês? Essas estratégias batem com as que você utilizou na sua trajetória? Eles se valem de estratégias que você indica pra eles? Como é que é essa...

P: É, os alunos que se interessam mesmo em... em aprender, né. Por que muitos estão/muitos/quase que a maioria, estão na sala de aula cumprindo a obrigação. Eles, né, muitos estão ali e a gente tem que ensinar eles a gostarem da língua. Mas às vezes tem uns alunos que trabalham, muitos alunos que... e tem outras coisas que eles acham que são prioridade então eles deixam um pouco a desejar no empenho, né. Na sala de aula, na sala de aula eu tenho aquele texto pra trabalhar, é... a gente vai trabalhar aquele texto e eles vão trabalhar lá fora com os assuntos que eles gostam. Muitas vezes eles vem me perguntar sobre alguma coisa que eles não conseguiram decifrar lá na hora que eles estavam tentando entender. Então na sala de aula eu ensino como entender a língua, né, a... o adjetivo, a posição do adjetivo, a posição dos advérbios, então eu ensino/ensinando esse mecanismo na sala de aula, eles tem mais ferramentas para trabalharem com o objeto de estudo que eles gostam lá fora. Então não tem/na sala de aula eu faço o básico, como se fosse assim o pilar da construção, né. Eu/eles/os tijolinhos, a base da construção, que através dessa base eles podem crescer as paredes o tanto que eles quiserem.

E: Então, a senhora acredita que a forma como o professor de inglês se porta na sala e ensina, ele lida com a língua inglesa, dentro da sala de aula, influencia quais estratégias esses alunos vão utilizar nesse período mais livre, nesse período... depois da aula que eles vão fazer o que quiserem?

P: É... eu na verdade até não fico passando dever de casa não, sabe? Eu sei que muitas vezes eles tem muitas outras coisas pra estudar então, e as coisas que eles já gostam de estudar quando eles usam a língua, eles usam a língua já, então... Muitos, né/hoje você tem visto... Mas assim... é/eu procuro fazer eles gostarem da língua. E aí eu vou te falar a verdade que eu uso muito a música para poder seduzi/los, né. Eu procuro fazer eles gostarem da aula, eu fico com medo deles ((onomatopeia de nojo)) “já vem Luana<sup>38</sup>, já vem Luana aquela chata”, né. Então eu quero ser agradável para os alunos gostarem de estar na minha aula. Então eu procuro fazer com que eles pelo menos gostem de mim, porque eu sei, eu inclusive falo com os alunos, “gente, quando a gente não gosta de um professor, a gente não aprende o que o professor tem pra ensinar”. Eu detestava uma professora lá, coitada, todo mundo da faculdade adorava a professora, professora de literatura portuguesa, da minha faculdade.

---

<sup>38</sup> Nome fictício

Ah, e os alunos falavam “ano que vem a gente vai ter aula com Alice<sup>39</sup>, Alice vai ser nossa professora, ah é a melhor professora da faculdade”. Quando essa Alice entrou, enfim, no dia, quando o ano chegou e ela foi ser a professora, que ela falou assim: ((falou com voz anasalada)) “Bom dia”, eu já fechei meus ouvidos, não gostei do tom de voz dela. E ela foi dando aula, aula, aula, eu não escutei mais nada, eu só escutava ela falando ((repetiu voz anasalada)) “deu pra perceber?” E eu arrepiava toda, então eu tive que comprar o livro da matéria da professora pra estudar pra não perder de ano. No outro semestre a professora tá lá de novo, e eu seis meses sem dormir, porque eu sempre fiz muitas coisas ao mesmo tempo, se eu não prestar atenção na sala de aula eu tinha que estudar de madrugada, só sobrava de madrugada pra estudar. E aí eu falei “é, eu vou ter que dar um jeito de me apaixonar por essa professora de algum jeito, pois todo mundo gosta dela, por que que eu não vou gostar?” Aí comecei a elogiar a professora, assim pra mim mesmo né, “essa professora maquia com uma maquiagem tão suave, olha a roupa dela, tá toda passadinha, limpinha, olha o sapato dela, limpinho”, coisas bestas que eu comecei a valorizar na professora. Fiquei dois dias elogiando a professora, no terceiro eu tava conseguindo escutar a aula dela, e foi um alívio, porque aí eu tive um desempenho bom na matéria dela, eu tirei notas máximas... e aí eu falo com meus alunos, “gente se vocês não estiverem indo com minha cara, dá um jeito de/faz uma prece por mim” ((riu)) “pra vocês gostarem, porque se não vocês não vão aprender minha matéria”. E às vezes a gente não/é assim/a pessoa não vai com a cara da gente. Então eu já falo isso inclusive para eles abrirem o olho em relação a outras disciplinas também, “olha gente, a gente não vai com a cara da professora de matemática, quem se lasca? A gente. A gente vai e não aprende matemática.”

E: Isso acaba influenciando até a... até a maneira como esses alunos se relacionam com a língua em geral, né? Por que a relação com o professor é a relação inicial...

P: É, fica com raiva da matéria por causa do professor, que não foi com a cara.

E: Então professora, tem mais alguma coisa que você gostaria de falar, é um espaço livre pra você....

P: Eu acho que eu falei tudo, falei que eu já gostava de inglês porque eu gostava de cantar, né. Era cantora e achava a língua muito sonora, tudo que o inglês, assim... todas as palavras de inglês, até palavras feias, palavras/é... até palavras que tem significados, traduções feias, até elas soam bem quando você tá falando inglês. É... tem uma sonoridade muito bonita, a língua. Então... quando comecei a entender o que a língua falava, eu também aprendi a gostar da poesia da língua e é isso que eu tento ensinar pros alunos, o jeito que eu comecei a gostar eu mostro pra eles, porque eu gostei daquele jeito. E eles também podem gostar/faço, dou um encantamento né/por exemplo, vou dar uma música antiga demais, fui trabalhar uma música do Yes, chamada Soon, a música dos anos setenta. Falei “nossa senhora, o que que eu vou falar sobre isso”, aí eu dei uma aula de astronomia, antes, quando eu dei a aula de astronomia, para eles entenderem o que talvez o cara/talvez o cara/eu falei “gente, EU compreendo que aquele cara queria dizer isso”. Então/talvez não, mas eu entendi isso na mensagem da música. Aí quando eles escutaram a música, ficaram encantados, eu mostrei pra eles do átomo às galáxias,

---

<sup>39</sup> Nome fictício

como funciona o universo, não sei o que, trouxe filmes mostrando o universo, filmes em inglês, mas pouco importava porque o movimento do filme já era auto explicativo, então... Então eles, eles gostaram do assunto, ficaram encantados, eu vi no/o brilho nos olhos deles e quando eu passei a música, eles gostaram da música. Dar a música, por dar, não vai funcionar. Vou ter que fazer a propaganda da música. Nem que seja falar “gente, eu era apaixonada por uma pessoa quando eu escutava essa música, olha só o que que ela fala”, eles ficam curiosos ((riu)). E aí eu ganho o dia e ganho a turma ((riu)).

## **APÊNDICE J – Narrativas de aprendizagem produzidas pelos alunos**

### **SUJEITO 1 - Bruna**

Paulo Freire afirmava que a educação muda pessoas, e estas transformam o mundo. Dessa forma, um dos aspectos educacionais diz respeito ao inglês – língua estrangeira ensinada na maioria das escolas-.

O meu primeiro contato com o inglês foi na sala de aula, e, a princípio, não a considerei tão ruim. Atualmente, não tenho muito contato com o inglês, pois não ouço músicas internacionais, filmes legendados ou algo semelhante. No entanto, estudo este idioma porque sei da sua importância e reconheço que é um conteúdo recorrentemente cobrado na maioria dos vestibulares.

Além disso, a língua inglesa é importante para vários setores sociais e profissionais, visto que é a língua internacional e funciona de modo intermediário para a interação social entre pessoas de países distintos. Neste quesito, o professor da referida disciplina mostra-se fundamental no que se refere ao progresso do estudante.

Atualmente, não tenho uma estratégia específica no estudo do inglês, porém, costumo estudar por comparação; comparo palavras em inglês com o português, a fim de fixar a escrita e a pronúncia de termos, evitando os “falsos cognatos”.

Eu me considero uma aluna que aprende com as teorias repassadas pelo professor em sala de aula, mas também reforço o que aprendi, através de leituras e exercícios.

### **SUJEITO 2 - Leonardo**

Meu primeiro contato com o inglês foi na escola, essa experiência foi um pouco complicada porque era muito ruim de ler ou escutar palavras em uma língua em que eu não entendia nada.

O meu contato com o inglês atualmente é através da escola, músicas, séries, filmes e animes. O inglês é importante de você saber falar ou escrever pois em alguma viagem(sic) para outro país você consiga se comunicar.

Estudo o inglês somente na escola, porque em casa não consigo me concentrar tanto no assunto. A importância do professor de inglês é que ele faz com que os alunos aprendam a pronunciar e a escrever as palavras de forma correta. A maior dificuldade que eu tenho é em traduzir textos ou frases do inglês para o português.

Me considero um aluno que não aprende só com o professor, pois quando assisto animes ou séries usando a legenda consigo gravar algumas palavras e lembrar ou pesquisar a tradução delas.

### **SUJEITO 3 - Luís**

O meu primeiro contato com o inglês foi quando comecei a estudar as cores no maternal, já que eu ainda estava aprendendo o português. Achei meio estranho, mas atualmente acho super comum e gosto muito por isso faço curso, ouço músicas e pesquiso traduções. Pra mim o inglês já se tornou comum e cotidiano, costumo traduzir tudo que eu vejo, ouço as músicas e faço o curso, não mudei com tempo não gostava muito porém sempre tive facilidade, faço cronogramas para estudar em casa, uso sites que auxiliam muito para uma porcentagem do aprendizado. Só sinto dificuldade na formulação de frases. Me considero um aluno independente. Não. Sim, muitas das vezes não preciso do professor pra me ensinar

#### **SUJEITO 4 - Joana**

Meu primeiro contato com o inglês foi com as músicas, filmes e séries e depois na escola. Foi e continua sendo incrível pra mim.

Músicas, séries, internet e colégio.

Passei a enxergar o inglês como importante quando conversei com uma senhora gringa dos Estados Unidos pelo Facebook.

Decorando as tabelas dos verbos, prefixos e sufixos.

Sempre estudei dessa forma.

Sim.

Assisto vídeo aula, respondo questões de vestibulares anteriores.

Quando a professora pede.

A importância é que sempre tiro minhas dúvidas.

Em termos de traduzir certas palavras que não lembro sua tradução.

Sim. Preciso de um professor para tirar minhas dúvidas.

#### **SUJEITO 5 - Marcela**

Quando passei para a quinta série tive o meu primeiro contato com a língua inglesa, foi uma experiência bem positiva já que era meu primeiro contato. Aprender o significado das palavras que nem sabia foi muito interessante. Hoje tenho contato com o inglês no colégio, músicas, filmes e principalmente na internet que sempre surge algumas palavras ou frases em inglês e a curiosidade ajuda a descobrir novos significados sempre.

O Inglês é muito importante quando penso no mercado de trabalho, pois falar outras línguas ajuda a abrir novas portas, costumo estudar inglês lendo textos e copiando significados e isso geralmente acontece em época de avaliações escolares, sempre estudei dessa forma. Não uso nenhuma estratégia específica de estudos e sou muito desorganizada com a questão tempo estudo geralmente quando o professor pede.

O professor é muito importante para a aprendizagem do inglês porque ele faz a ponte entre você e a língua principalmente quando não se faz nenhum tipo de curso de língua

estrangeira. Minhas maiores dificuldades para o aprendizado sem dúvidas são as regras. Me considero uma aluna que aprende muito mais com o professor do que sozinha mas tem coisas que consigo entender e aprender sozinha sim, mas os professores sem dúvidas são os maiores amparos e fica melhor aprender quando tem alguém realmente disposto a ensinar.

### **SUJEITO 6 - Lúcia**

A língua estrangeira atualmente é muito importante, pois você consegue se comunicar com pessoas que moram em outro país e além disso, no Brasil se torna um componente importante no currículo.

O meu primeiro contato com o inglês foi no colégio, e vem sendo assim até hoje; por ser algo novo acaba sendo complicado para lembrar de tantos detalhes, mas não deixou de ser uma ótima oportunidade de aprendizagem.

Atualmente o inglês permanece na minha vida por causa do colégio e também, aplicativos de celular, filmes, séries e principalmente música (que na minha opinião é um dos melhores meios para se aprender inglês), não sou excelente na pronúncia mas me esforço pra aprender da melhor forma.

Valorizo muito quem sabe inglês, principalmente os professores. Não tem sido uma prioridade minha estudar inglês, porque nesse momento da minha vida não é necessário, mas quero um dia aprender para me comunicar com mais pessoas pelo mundo.

### **SUJEITO 7 - Laura**

Desde muito nova minha mãe escuta músicas em inglês, mas contato com inglês que eu fui procurar foram filmes e livros, foi muito positiva, tomei muito amor pelo inglês.

Eu assisto muitas séries e filmes em inglês pois acho que além de “aprender” o inglês eu gosto mais de ouvir a voz real do ator, ex.: Friends, Chewing, Supernatural, Orange is the New Black; em questão de músicas eu gosto mais de músicas Br, mas gosto muito de Sam Smith, Justin Bieber, Beyonce, Rihanna, Lady Gaga etc...

Sinceramente hoje o inglês não é tão importante assim, mas acho incrivelmente importante para vida social, eu estudo por meio de cursos online, sim sempre estudei assim cursos online ou presenciais.

Por meio de tabelas de organização com cronogramas e horários, por conta própria tenho uma paixão especial por inglês, o professor é de total importância pois não a melhor maneira de aprender do que com o professor, tenho dificuldade na hora de escrever o inglês.

Sim, acho que sou um pouco independente. Aprendo das duas maneiras mas às vezes aprendo melhor sem o professor (depende muito do professor) prefiro com o professor mas me dou bem dos dois jeitos.

### **SUJEITO 8 - Helena**

Meu primeiro contato com o inglês foi no ensino fundamental 2, foi uma experiência muito diferente e positiva para mim pois sempre gostei de aprender coisas novas, atualmente meu contato com o inglês tem crescido bastante através das músicas e da internet, ele tem bastante importância na minha vida e na de vários jovens, tenho o hábito de assistir séries legendadas e assim estudo inglês e me divirto ao mesmo tempo, aprendi essa técnica com o tempo, normalmente em casa não costumo pegar os livros para estudar mas aprendo através de outros meios, estudo apenas quando pedem, o professor tem bastante importância porque aprendo mais com a ajuda de alguém experiente, tenho bastante dificuldade na pronúncia, sou independente pois tenho força de vontade.

### **SUJEITO 9 - Cecília**

Meu primeiro contato com inglês foi no 6º ano, foi uma boa experiência porque a partir daquele momento eu me interessei por músicas internacionais. Atualmente eu tenho contato com o inglês em músicas e na escola. Eu costumo estudar aprendendo os verbos e a conjugá-los e através da música, que eu ouço e leio a tradução, sempre estudei dessa forma. Eu me organizo para estudar nos finais de semana. Eu costumo usar um aplicativo chamado Duolingo. São poucas as vezes que eu estudo por conta própria, estudo mais quando o professor pede. O professor tem muita influência no meu aprendizado, pois se ele explica bem eu vou conseguir compreender. Eu tenho dificuldade com os verbos e com a conjugação deles por isso eu dou prioridade para estudá-los. Eu me considero uma aluna que depende muito do professor, porque tenho dificuldade de aprender sozinha.

### **SUJEITO 10 - Bernardo**

- Na 1ª série. Foi uma experiência muito legal e muito produtiva. Foi também positiva, pois só tive a ganhar.
- Na escola e com algumas músicas, às vezes filmes também
- Eu acho bastante importante para minha vida.
- Eu não estudo muito, apenas na escola.
- A maioria das vezes foi assim, pouco contato, apenas na escola.
- Tira um tempo indeterminado e estuda
- Não
- Quando o professor pede
- Muito grande, pois através dele que eu estudo
- As regras
- Aprendo só com o professor, pois não pratico muito

### **SUJEITO 11 - Vanessa**

Meu nome é Vanessa, tenho 17 (dezesete) anos de idade, estou no 3º(terceiro) ano do ensino médio e tenho contato com o inglês desde o primário.

Não me recordo exatamente quando e qual foi o meu primeiro contato com o inglês, mas possivelmente foi na escolinha onde eu aprendia falar em inglês o nome das cores, das frutas e das coisas mais simples. Hoje eu tenho contato com o mesmo não só por via escolar, mas também por meio de aplicativos, músicas, séries, filmes e até diálogos com amigos, ou seja facilita muito a minha comunicação com mais pessoas (mesmo que eu ainda não tenho muito conhecimento) e também o meu acesso a muita coisa já que pesquisas/estudos apontam que quase 80% das publicações, 75% da comunicação internacional, 80% da informação armazenada e 90% do conteúdo são em inglês.

Não tenho costume de estudar inglês em casa, mas pretendo mudar isso, pois só estudo na escola quando o professor pede. O professor tem um papel fundamental e importantíssimo para pessoas como eu, que não tem disponibilidade ou mesmo o hábito de estudar inglês em casa, já que é através deste, que adquirimos o conhecimento possuído e retiramos todas as dúvidas como por exemplo a pronúncia, a escrita e até formas de se interessar em estudar esse idioma.

### **SUJEITO 12 - Henrique**

Meu primeiro contato com o inglês que eu me lembro foi na quinta série e foi uma experiência fantástica pois estava aprendendo uma nova língua.

Atualmente tenho contato com inglês em vários lugares como por exemplo na escola, na internet, filmes, músicas e etc.

O inglês é muito importante pois com isso podemos viajar para o exterior tranquilamente. Costumo estudar inglês na escola, a importância do professor é da comunicação. As dificuldades é porque tem pouca aula de inglês na semana e mesmo eu estudando em casa é difícil.