



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E TRADUÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

Denise Alves Nunes de Aquino

**A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA SALA DE AULA DE LÍNGUAS:
UMA ANÁLISE DAS CRENÇAS, AÇÕES E REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA
DE INGLÊS (LE)**

Brasília – DF

Junho/2018

Denise Alves Nunes de Aquino

**A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA SALA DE AULA DE LÍNGUAS:
UMA ANÁLISE DAS CRENÇAS, AÇÕES E REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA
DE INGLÊS (LE)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – Mestrado – do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET, da Universidade de Brasília. Área de concentração: Prática e Teorias no Ensino e Aprendizagem de Línguas. Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas.

Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai.

Brasília – DF

Junho/2018

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

AQUINO, Denise Alves Nunes. **A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA SALA DE AULA DE LÍNGUAS: UMA ANÁLISE DAS CRENÇAS, AÇÕES E REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS (LE)**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2018, 162 f. Dissertação de Mestrado.

Documento formal, autorizando a reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pela autora à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. A autora reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito da autora. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. ACERVO

Denise Alves Nunes de Aquino

**A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA SALA DE AULA DE LÍNGUAS:
UMA ANÁLISE DAS CRENÇAS, AÇÕES E REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA
DE INGLÊS (LE)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Aprovada por:

Prof. Dr. Yûki Mukai – PPGLA/Universidade de Brasília (UnB)
(Orientador)

Profa. Dra. Gladys Plens de Quevedo P. de Camargo – PPGLA/Universidade de Brasília (UnB)
(Examinador Interno)

Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho – PPGLA/Universidade de Brasília (UnB)
(Examinador Interno)

Profa. Dra. Maria Luisa Ortíz Alvarez – PPGLINC/Universidade Federal da Bahia (UFBA)
(Examinador Suplente)

Brasília, 04 de junho de 2018

*“Renasce em ti mesmo.
Multiplica os teus olhos, para verem mais.
Multiplica-se os teus braços para semeares tudo.
Destrói os olhos que tiverem visto.
Cria outros, para as visões novas.
Destrói os braços que tiverem semeado,
Para se esquecerem de colher.
Sê sempre o mesmo.
Sempre outro. Mas sempre alto.
Sempre longe.
E dentro de tudo.”*

(Cecilia Meireles)

*Aos meus pais, Osvaldo e Dezuita, por me fazerem
compreender que a Educação é o tesouro mais
precioso.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus por me sustentar nas fraquezas, por seu amor incondicional, proteção constante e sabedoria a mim concedida no trilhar desta longa trajetória acadêmica.

Às minhas famílias, Nunes e Aquino, sem exceção, pela compreensão em minhas ausências. Pelo amor e apoio dedicados em todos os momentos. Obrigada por estarem comigo, sempre!

Às minhas irmãs, Sandra e Nina. Que os meus gestos possam expressar o que minhas palavras não conseguem: o meu amor e a minha gratidão. Vocês sabem o quanto representam em minha vida. Sem vocês, nada disso seria possível.

Ao meu estimado orientador, professor Dr. Yûki Mukai, por seus valiosos ensinamentos e orientações, por sua imensa generosidade e compreensão de minhas limitações. Ao senhor, todo meu carinho, respeito e admiração.

Ao meu marido, Oneilson, por me permitir sonhar mais alto e enxergar além do que posso ver. Obrigada por acreditar e me apoiar nas minhas escolhas. A você, o meu amor.

À minha filha, a pequena Giulia, minha vida, minha inspiração, por aprender a ser paciente na espera pelo dia em que a mamãe iria finalmente terminar este trabalho.

À SEEDF, pela concessão do afastamento das funções para os estudos, sem o qual não seria possível frequentar e concluir o curso de Mestrado acadêmico.

À gestão e aos profissionais do Centro Interescolar de Línguas, por abrirem suas portas e colaborarem direta ou indiretamente na realização desta pesquisa. Minha especial gratidão à professora participante, por sua disponibilidade, generosidade e colaboração.

Aos funcionários do PPGLA, especialmente ao secretário Thiago Presley, que sempre se mostraram solícitos e cuidadosos no atendimento prestado.

Aos professores do programa, por todo conhecimento, crescimento pessoal, profissional e acadêmico proporcionados. Seus ensinamentos certamente colaboraram para uma visão mais crítica e despertaram uma inquietude para uma ação transformadora.

Meu especial agradecimento ao professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, por inspirar com seu entusiasmo e amor dedicados durante o período em que estive à frente da coordenação do curso.

Aos meus colegas, por compartilharem angústias, alegrias e tantos outros sentimentos que experienciamos no decorrer desta etapa tão significativa de nossas vidas.

Aos meus amigos, pelo cuidado, pela preocupação, pelos conselhos, pelo carinho e incentivos. Muito obrigada por fazerem parte da minha história.

RESUMO

Esta pesquisa investiga as crenças e ações de uma professora de língua estrangeira (inglês) referentes à autonomia na aprendizagem de línguas com base, principalmente, em Barcelos (2001, 2003, 2004, 2006, 2010); Barcelos; Abrahão (2006); Barcelos; Kalaja (2003); Borg (2003); Phipps; Borg (2009); Johnson (1994); Kalaja (1995); Marchesan et al (2015); Mota (2011); Mukai (2014); Pajares (1992) e Silva (2010). Para a discussão sobre autonomia, Benson (2001, 2017); Benson; Huang (2008); Dickinson (1987, 1992, 1993); Miccoli (2005); Moura Filho (2005, 2009); Nicolaidis (2003, 2010, 2017); Nicolaidis; Fernandes (2003); Oxford (2003); Thanasoulas (2000); Vieira (2009); dentre outros. Nesta análise, buscou-se estabelecer uma relação entre crenças e ações da professora participante de modo a identificar consonâncias e divergências envolvidas nessa dinâmica. A pesquisa se define em um estudo de caso interpretativista de natureza qualitativa, desenvolvido conforme a Abordagem Metodológica Contextual para o estudo de crenças. Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, realizada em uma classe de nível avançado de um Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal, resumem-se em observações de aulas com notas de campo, entrevistas semiestruturadas e narrativas escritas. Os resultados sugerem que tanto as crenças tiveram influência na ação da professora, quanto suas ações e reflexões influenciaram e ressignificaram suas crenças. Na análise da relação crença-ação, foram identificadas consonâncias e discrepâncias. Os dados indicaram que, embora a participante acreditasse não agir diretamente para desenvolver a autonomia em seus alunos durante suas aulas, suas ações revelaram diversos momentos favoráveis à aprendizagem autônoma. Constatou-se uma maior ocorrência de consonâncias do que discrepâncias, indicando que fatores contextuais contribuíram para que a prática pedagógica de nossa participante de pesquisa se harmonizasse com seu sistema de crenças centrais e periféricas; justificando, assim, uma maior ocorrência do número de convergências em relação ao número de discrepâncias. No caso das inconsistências identificadas, embora em menor número, as ações da professora estiveram mais fortemente influenciadas por suas crenças centrais, que se caracterizam pela maior resistência a mudanças.

Palavras-chave: Crenças. Autonomia. Ensino-aprendizagem de línguas. Língua Inglesa. Relação crença-ação. Consonâncias e divergências.

ABSTRACT

This research investigates the beliefs and actions of a foreign language teacher regarding the autonomy in language learning; based mainly on Barcelos (2001, 2003, 2004, 2006, 2010); Barcelos; Abrahão (2006); Barcelos; Kalaja (2003); Borg (2003); Phipps; Borg (2009); Johnson (1994); Kalaja (1995); Marchesan et al (2015); Mota (2011); Mukai (2014); Pajares (1992) and Silva (2010). For the discussion on autonomy, Benson (2001, 2017); Benson; Huang (2008); Dickinson (1987, 1992, 1993); Miccoli (2005); Moura Filho (2005, 2009); Nicolaidis (2003, 2010, 2017); Nicolaidis; Fernandes (2003); Oxford (2003); Thanasoulas (2000); Vieira (2009); among others. In this analysis, we sought to establish a relationship between beliefs and actions of the participating teacher in order to identify consonances and divergences involved in this dynamic. The research is defined in an interpretative case study of qualitative nature, developed according to the Contextual Methodological Approach to the study of beliefs. The instruments used for the data collection, performed in an advanced level class of a Centro Interescolar de Línguas of Federal District, are summarized in observations of lessons with field notes, semi-structured interviews and written narratives. The results suggest that both beliefs had an influence on the teacher's action, and her actions and reflections influenced and remeant her beliefs. In the analysis of the belief-action relation, consonances and discrepancies were identified. The data indicated that, although the participant believed that she did not act directly to develop autonomy in her students during her classes, her actions revealed several favorable moments for autonomous learning. There was a greater occurrence of consonances than discrepancies, indicating that contextual factors contributed to the pedagogical practice of our research participant to harmonize with her central and peripheral belief system; thus justifying a greater occurrence of the number of convergences in relation to the number of discrepancies. In the case of identified inconsistencies, although in a smaller number, the teacher's actions were more strongly influenced by her central beliefs, which are characterized by greater resistance to change.

Key-words: Beliefs. Autonomy. Teaching and learning of languages. English Language. Belief-action relation. Consonances and divergences.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Termos e Definições de Crenças	11
Quadro 2 – Definições de Autonomia	24
Quadro 3 – Autonomia e os Papéis do Professor	34
Quadro 4 – Participante da pesquisa	50
Quadro 5 – Observação de aulas 2º semestre/2017.....	57
Quadro 6 – Narrativas escritas da Professora Ana	61
Quadro 7 – Crenças e experiências da professora participante sobre autonomia	71
Quadro 8 – Crenças da professora Ana sobre as características do aluno autônomo	83
Quadro 9 – Papéis da professora Ana em sua prática de sala de aula	86
Quadro 10 – Ações de Ana favoráveis e contrárias à autonomia	96
Quadro 11 – A relação crença e ações: convergências e discrepâncias	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A	Ana (participante)
AC	Abordagem Contextual
ASL	Aquisição de Segunda Língua
BALLI	<i>Beliefs About Language Learning Inventory</i>
CIL	Centro Interescolar de Línguas
CP	Comentário da Pesquisadora
CRAPEL	<i>Centre de Recherches et d'Applications en Langues</i>
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DF	Distrito Federal
EO	Entrevista Oral
EC	Estudo de Caso
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
L2	Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
LD	Livro Didático
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
NC	Nota de Campo
NE	Narrativa Escrita
OA	Observação de Aula
P	Pesquisadora
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UE	Unidade de Ensino
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
1.1 Justificativa e problematização.....	1
1.2 Objetivo da pesquisa.....	6
1.2.1 Objetivos específicos	6
1.3 Perguntas de pesquisa.....	7
1.4 Organização do trabalho.....	7
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	8
2.1 Crenças	8
2.1.1 A pesquisa em crenças na Linguística Aplicada	8
2.1.2 A pesquisa em crença no contexto brasileiro	9
2.1.3 A Taxonomia	10
2.1.4 O conceito.....	11
2.1.5 As características das crenças.....	15
2.1.6 Crenças e ações.....	17
2.1.6.1 A relação crença-ação na pesquisa em crenças	17
2.1.6.2 O desencontro entre crenças e ações	20
2.2 Autonomia	22
2.2.1 A origem dos estudos	22
2.2.2 O conceito de autonomia	23
2.2.3 As versões de autonomia	26
2.2.4 Razões para a autonomia na aprendizagem de línguas.....	29
2.2.5 A autonomia do aprendiz.....	31
2.2.6 A autonomia do professor	33
2.2.7 A evolução da pesquisa em autonomia em LA	37
2.3 Síntese do capítulo.....	38
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	39
3.1 Paradigma da pesquisa.....	39
3.1.1 As características da pesquisa qualitativa.....	40
3.1.2 A pesquisa qualitativa interpretativista em LA	42
3.2 O Estudo de Caso como método de investigação.....	43
3.2.1 O Estudo de Caso: características e objetivos	44
3.3 O contexto de pesquisa.....	45

3.4 A participante da pesquisa.....	47
3.5 Os princípios éticos	50
3.6 Metodologias de pesquisa em crenças sobre aprendizagem de línguas	51
3.6.1 A pesquisa em crenças na fase inicial	52
3.6.2 A pesquisa em crenças na fase de consolidação.....	53
3.6.3 A pesquisa em crenças hoje: a fase de expansão.....	53
3.7 Instrumentos de coleta de dados	55
3.7.1 Observação não participante.....	56
3.7.2 Notas de campo	58
3.7.3 Narrativas Escritas	59
3.7.4 Entrevista.....	61
3.8 Os procedimentos de análise de dados	63
3.8.1 Categorização de dados	63
3.8.2 Triangulação de dados	66
3.9 Síntese do capítulo.....	66
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	67
4.1 Crenças da professora Ana sobre autonomia no ensino-aprendizagem de línguas	67
4.1.1 Crenças e experiências sobre autonomia no ensino-aprendizagem de línguas	67
4.1.2 Crenças da professora Ana sobre as características de um aluno autônomo.....	72
4.1.2.1 Crenças sobre a definição de metas	72
4.1.2.2. Crenças sobre a responsabilidade e maneiras de buscar conhecimento de forma independente.....	74
4.1.2.3 Crenças sobre o controle da aprendizagem e o exercício da autonomia	80
4.2 Ações para a promoção da autonomia na aprendizagem de língua inglesa.....	85
4.2.1 Papéis da professora na formação para autonomia.....	85
4.2.2 Ações e reflexões de Ana para autonomia na sala de aula de línguas.....	90
4.3 Relação crença e ações de Ana para a autonomia no ensino-aprendizagem de línguas.....	98
4.4 Considerações do capítulo	102
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
5.1 Conclusão do estudo quanto às perguntas de pesquisa.....	104
5.2 Limitações do estudo	106
5.3 Avanços conquistados	107
5.4 Contribuições da pesquisa	108
5.5 Sugestões para pesquisas futuras	108

REFERÊNCIAS	110
APÊNDICES	117
APÊNDICE A – CARTAS DE APRESENTAÇÃO.....	117
APÊNDICE B – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	120
APÊNDICE C – NARRATIVAS ESCRITAS	123
APÊNDICE D – ROTEIROS DE ENTREVISTA	125
APÊNDICE E – NOTAS DE CAMPO	128

1 INTRODUÇÃO

No presente capítulo constam a justificativa e a problematização para o tema abordado, a exposição dos objetivos da pesquisa, as perguntas norteadoras, além da delimitação e da estrutura do trabalho em partes integrantes da dissertação.

1.1 Justificativa e problematização

O filme “O Aluno” (*The First Grader*) relata a emocionante história de Maruge, um senhor de oitenta e quatro anos, analfabeto e ex-combatente na luta contra os ingleses pela independência do Quênia. Nesse enredo, o personagem, movido pelo desejo de aprender a ler, decide retornar à escola. Porém, em uma classe de crianças de seis anos de idade da educação primária. Para Maruge, a única forma de remissão para um passado de dores e perdas pessoais, era ele próprio ler uma correspondência oficial do governo queniano, que há décadas mantinha em sua posse sem compreensão. Embora a sociedade da época questionasse a legitimidade de um idoso ser alfabetizado, Maruge persistia em sua crença. As ações subsequentes a esse desejo, produto de um crer, desencadearam-se entre conflitos e resistências, e culminaram na obtenção do objetivo final.

A narrativa que ilustra a introdução do trabalho aqui relatado torna evidente que as crenças exercem influências nas ações e agem como forças que orientam e impulsionam as pessoas em suas trajetórias de vida. Na sala de aula, como “uma arena social em que a aprendizagem é construída através da participação em valores, crenças e comportamentos de uma comunidade” (CONCEIÇÃO, 2004, p. 29), não é diferente. Para Miccoli (2010, p. 135), “decisões tomadas ou curso de ação adotados têm, em sua base alguma crença como ponto de partida”. Nessa perspectiva, “é natural o interesse” de pesquisadores em compreender “a complexidade de um fenômeno que permeia nossas ações em geral e, [...], aquelas envolvidas nos processos de ensino-aprendizagem” (SCARAMUCCI, 2010, p. 9).

Destacamos que a pesquisa sobre crenças de professores e alunos sobre aquisição¹ de línguas, no âmbito da Linguística Aplicada (LA), conta com uma ampla produção acadêmica, que vem comprovar a importância do tema para a área. De fato, nas últimas décadas, o interesse de pesquisadores na investigação das crenças relacionadas aos mais diversos aspectos do

¹ Não fazemos distinção entre aquisição e aprendizagem de línguas na pesquisa aqui relatada. Por razão de conformidade, utilizaremos o termo aprendizagem ou respeitaremos a decisão dos autores citados quanto à terminologia.

ensino-aprendizagem de línguas tem sido emergente; e os avanços conquistados quanto à relevância do contexto na compreensão das crenças têm justificado a atualidade dos estudos até os dias de hoje.

Embora a literatura tenha simplificado o papel das crenças aos fatores individuais influentes na aprendizagem de uma segunda língua – no tocante à pesquisa relatada, uma língua estrangeira² (LE) – estudos recentes têm demonstrado que o contexto social é um fator determinante para sua construção e ressignificação de crenças. Nesse viés, a concepção de crença é ampliada para um construto que abarca tanto a dimensão individual quanto a social. A partir dessa perspectiva, abrem-se novos direcionamentos às pesquisas futuras que se proponham a investigá-las nos mais diversos contextos brasileiros de ensino de línguas, além de investigar tanto as crenças dos alunos quanto as crenças dos professores.

De acordo com Barcelos (2006), ainda há necessidade de entendimento da relação entre contexto, crenças e ações. Dinâmica que a autora define e corroboramos como complexa. Dessa feita, torna-se pertinente investigar “as tensões e dilemas enfrentados por professores ao se verem diante de suas crenças e necessidades prementes do contexto, ou diante de duas crenças conflitantes” (p. 35). O estudo de crenças se justifica igualmente, devido à necessidade de “[...] investigar crenças em contextos [...] de escolas públicas para que assim possamos chegar a padrões cognitivos entre grupos de professores, trabalhando em contextos semelhantes” (p. 33).

Em referência às crenças de professores, a relevância desses estudos comprova-se nas palavras de Barcelos e Abrahão (2006, p. 9) de que as crenças “exercem um papel crucial na prática³ do professor de línguas” e o seu “desvelamento [...] permite uma melhor adequação de objetivos, conteúdos e, conseqüentemente, chances de maior eficácia do processo de ensino e aprendizagem”. Marchesan (2015, p. 21) acrescenta que tal foco:

Se assenta na importância desse construto para a análise e compreensão da atuação docente, em primeiro lugar; e, em segundo momento, para a (auto)reflexão do professor e para a condução segura do trabalho docente em diferentes realidades de ensino. Essa postura deriva do reconhecimento de que o papel do professor no processo ensino/aprendizagem continua fundamental.

² Adotamos a definição de LE proposta por Ellis (1994, p. 12) devido ao entendimento de que língua estrangeira ocorre em contextos onde não desempenha um papel tão central na comunidade e é primeiramente aprendida somente na sala de aula (minha tradução) como no caso do contexto em questão.

³ Compreendemos prática de ensino conforme Almeida Filho (1993, p. 23) como um conjunto de disposições que o professor tem para orientar todas as suas ações e que compreende: 1) o planejamento de curso e unidade; 2) a produção e seleção criteriosa de materiais; 3) a escolha e construção de procedimentos e 4) a maneira de avaliar o desempenho dos participantes.

Para Marchesan (2015), independentemente de seu papel no processo ensino-aprendizagem, o professor tem grande influência na formação do aluno. Assim sendo, é necessário que tenha consciência de suas próprias crenças “para evitar conflitos com as crenças dos alunos, para compreender, para (re)orientar o ensino e a aprendizagem (quando necessário) e, assim, melhor conduzir o processo que deve coordenar”. Tal premissa busca justificar o interesse pelas crenças docentes com base no entendimento de que tomar consciência de suas crenças auxilia o professor na “(re)construção das convicções e das práticas docentes” (p. 22).

Aragão (2006, p. 190) vem acrescentar os argumentos de que as crenças de professores “são [...] como uma das grandes forças que atuam na dinâmica de sala de aula” e que as decisões e ações de professores são, possivelmente, reflexos de suas crenças sobre si próprios, de seus alunos, sobre linguagem e LE, bem como, aprender e ensinar uma língua. Nesse sentido, a autora reafirma o consenso nos estudos de que “as crenças atuam como um filtro através do qual os professores atribuem sentido ao mundo e às suas práticas pedagógicas”.

Em concordância com os teóricos supracitados, no estudo aqui desenvolvido compreendemos que o professor (cujas escolhas são essenciais na condução do processo ensino-aprendizagem) tem um papel fundamental na formação de seu aluno. Concordamos, portanto, que a identificação e análise das crenças, combinadas com a observação da ação docente, são favoráveis à reflexão por permitirem identificar coerências e conflitos entre o pensamento e a ação do professor. Na pesquisa aqui relatada, nos orientamos no sentido de que a relação contexto-crenças-ações pode contribuir positivamente para a orientação do trabalho pedagógico, a partir de novos direcionamentos resultantes desse processo reflexivo.

No final da década de 1990, outro construto de grande peso na pesquisa sobre aquisição de línguas tem ascensão: o construto autonomia. Nesse período, a ideia de autonomia passou a ser concebida pelos estudiosos como uma premissa para a aprendizagem de línguas bem-sucedida e defendida como pressuposto básico para seu aprendizado. Segundo Nicolaidis e Fernandes (2003), incentivar a autonomia do aluno virou uma preocupação inserida no cotidiano educacional. Dentre teóricos relevantes favoráveis às questões relacionadas à autonomia na LA, as autoras destacam Dickinson (1987), Benson e Lor (1998), Cotterall (1999) e outros.

Conforme Benson e Huang (2008), o interesse na ideia de autonomia do aprendiz cresceu exponencialmente nas últimas décadas com base em concepções de que “altos níveis de proficiência em línguas estrangeiras não podem ser alcançados apenas com a instrução de sala de aula” (p. 424). Segundo os autores, a pesquisa em autonomia chegou ao patamar de uma compreensão quase que universal, de que para uma aquisição de línguas bem-sucedida é

necessário que alunos alcancem e exerçam algum grau de autonomia em relação à aprendizagem deles.

Na atualidade, a ideia de autonomia na aprendizagem ainda é muito presente. No contexto brasileiro, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) estabelecem que a função dessa etapa de ensino vá além da formação profissional e atinja a construção da cidadania, pressupondo a oferta de novas perspectivas culturais para o aprendiz, de forma a expandir seus horizontes e dotá-lo de autonomia intelectual [...]. Nesse contexto, o ensino-aprendizagem de LE (como parte do currículo escolar) tem a função fundamental de contribuir para a formação desse aprendiz, garantindo o acesso às línguas e às culturas estrangeiras e permitindo-lhe fazer parte de um contexto social mais amplo.

Para Nicolaides e Fernandes (2003), a tarefa de fomentar o aprendizado autônomo na prática, no entanto, é um processo complexo. Na tentativa de desenvolver a aprendizagem autônoma, “professores e pesquisadores muitas vezes se deparam com uma série de obstáculos que impedem esse processo” (NICOLAIDES, 2010, p. 272). Dentre esses obstáculos estão incluídos aspectos culturais que “podem inibir o referido processo ou colaborar com ele”. Nessa dinâmica, a autora afirma que “encontramos um contexto impregnado de crenças e atitudes, tanto de professores como de aprendizes, que, quando contrariadas, podem dificultar a implementação da autonomia em uma instituição educacional” (NICOLAIDES, 2010, p. 242).

Em nossa prática profissional, é comum testemunharmos relatos de professores descontentes com a falta de autonomia dos alunos. O aluno, ao olhar desse professor, não se sente responsável por sua aprendizagem, tem uma postura passiva e centra na figura do professor a responsabilidade pelo seu aprendizado. Nicolaides (2003, p. 21), entre as crenças e “atitudes contrárias à ideia de autonomia”, tanto de professores quanto de alunos, destaca:

[...] resistência do aprendiz em tomar responsabilidade sobre sua própria aprendizagem; a ideia de que o professor dever ser o responsável pelas decisões sobre todos os aspectos do ato pedagógico; a não abertura de espaço para fazer-se valer a voz do aluno, e o próprio sistema educacional, que de uma forma geral, não facilita ou estimula a flexibilização da estrutura curricular de forma a contemplar as peculiaridades de cada aprendiz e, em especial, de cada contexto de aprendizagem.

Essas adversidades no desenvolvimento da autonomia nos processos educacionais nos instigam a elaborar conjecturas que possam lançar luz ao fenômeno, com base em experiência pessoal de cerca de 18 anos de prática de ensino de línguas. Podemos elencar como possíveis elementos dificultadores para uma formação autônoma: 1) o desconhecimento ou pouca familiaridade do professor com os diversos conceitos de autonomia e, conseqüentemente, com

aquele que melhor se adequa a sua realidade de ensino; 2) a prática pedagógica com base em crenças; 3) a resistência dos alunos quanto à mudança de papéis historicamente estabelecidos; o professor detentor do saber e o aluno receptor de seus ensinamentos; 4) a postura passiva do aluno em sala de aula; 5) a própria falta de autonomia do professor, por vezes condicionada a um currículo escolar rígido e/ou a decisões de coordenadores e gestores; 6) a escassez de tempo para desenvolver atividades com vistas à reflexão e, por conseguinte, conscientização sobre como e por que se aprende uma LE; 7) a escassez de tempo inclusive para refletir sobre a própria prática pedagógica; 8) a formação deficitária de alguns professores, que os limitam a uma prática baseada em teorias implícitas (ALMEIDA FILHO, 1993); dentre outros fatores que nos escapam à compreensão.

De nossa experiência, percebemos que, em muitos casos, a sala de aula tem reproduzido o tradicionalismo de uma educação na qual o professor tende a concentrar o processo ensino-aprendizagem em si mesmo, não permitindo aos alunos oportunidades para refletir, questionar e exercer sua autonomia, desconhecendo (ou ignorando o fato de) que os alunos também trazem suas próprias crenças para a aprendizagem de línguas. Nesse sentido, concordamos com Benson (2017) ao afirmar que “a aprendizagem é definitivamente algo que deve ser feito pelo aprendiz e que aprendizes de línguas avançados fazem [ou deveriam fazer] a maior parte de sua aprendizagem quando o professor não está por perto” (p. 10). Segundo o autor, os professores precisam estar cientes desses princípios básicos para que seus alunos possam obter melhores resultados.

Apesar de toda essa complexidade, desenvolver a autonomia no aluno é, inquestionavelmente, um projeto desejável, com possibilidades de benefícios a formação tanto no nível individual como também no social. Nesse contexto, um olhar cuidadoso para as questões que influenciam o ensino-aprendizagem de uma LE torna-se fundamental. A título de exemplo, investigar as crenças que permeiam o contexto da sala de aula.

Em última instância, ensinar para a autonomia e para a criticidade é o que se espera de uma Educação que visa ao desenvolvimento do indivíduo “para uma sociedade melhor, mais justa e com condições de lidar com as adversidades advindas do mundo hodierno” (NICOLAIDES, 2010, p. 272). O ensino de línguas não deve, portanto, se isentar de tal responsabilidade. Especialmente quando o desejo por uma aprendizagem para autonomia, tanto na esfera pessoal quanto para a formação dos alunos para o convívio social, constitui-se uma demanda emergente.

No momento atual de minha profissão de professora de língua inglesa, no qual os estudos das teorias sobre o ensino-aprendizagem de línguas como discente no Programa de

Mestrado em Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade de Brasília (UnB) contribuem para minha formação, minha concepção de que o ensino de línguas no ensino público como uma forma de empoderamento e inclusão social ganha força e é reafirmada, a partir da apropriação de teorias relevantes. Tal concepção refere-se à função social do ensino de uma língua estrangeira como um diferencial na vida de muitos estudantes. Em especial alunos de contextos sociais mais desfavorecidos, como os diversos exemplos encontrados na instituição objeto de nossa pesquisa, um Centro Interescolar de Línguas (CIL) do Distrito Federal (DF).

A partir da problemática apresentada, a pesquisa que relatamos investiga as crenças e ações de uma professora de inglês como língua estrangeira (ILE) e reflete sobre a relação crença-ação no sentido de identificar consonâncias e divergências entre fala e prática pedagógica da participante. Dessa forma, a premissa aqui assumida refere-se ao fato de que essa reflexão venha possibilitar uma maior consciência sobre as influências das crenças na ação do professor e na formação do aluno para a autonomia, além de contribuir positivamente para o ensino-aprendizagem de ILE. Ademais, em um escopo mais amplo, atender as demandas educacionais emergentes de formação para a autonomia social, especialmente em um contexto de escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). A partir dessa exposição, delimitamos os objetivos propostos para a pesquisa que compõe essa dissertação.

1.2 Objetivo da pesquisa

O objetivo desta pesquisa é investigar as crenças e ações de uma professora de inglês como LE no que se refere à autonomia de seus alunos de uma turma de nível avançado de um CIL do DF.

1.2.1 Objetivos específicos

- A) Identificar as crenças da professora participante no que tange à autonomia de seus alunos;
- B) Identificar as ações dessa professora que promovam autonomia em seus alunos;
- C) Relacionar crenças e ações da professora para estabelecer possíveis pontos de convergência e discrepância.

1.3 Perguntas de pesquisa

- a) Quais são as crenças de uma professora de ILE no que se refere à autonomia de seus alunos de uma classe de nível avançado de um CIL do DF?
- b) Quais ações dessa professora promovem autonomia em seus alunos?
- c) Que pontos convergentes e discrepantes resultam da relação crença-ação?

1.4 Organização do trabalho

Para alcançar os objetivos e responder as perguntas de pesquisa, apresentamos a organização da dissertação que se dará em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta a motivação para o estudo, objetivos de pesquisa e as perguntas orientadoras. O segundo capítulo aborda os construtos teóricos pertinentes à contextualização e à compreensão do problema de pesquisa. O capítulo seguinte explicita o referencial metodológico do estudo de caso de natureza interpretativista. O quarto capítulo apresenta a análise, a interpretação dos dados coletados e as conclusões do estudo quanto às respostas das perguntas de pesquisa. Por fim, no quinto capítulo, retomamos as perguntas de pesquisa, apresentamos as considerações finais, os desafios encontrados ao longo do percurso, os avanços conquistados, as contribuições do estudo aqui relatado para a área de Ensino-Aprendizagem de Línguas e as sugestões para pesquisas futuras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta uma revisão da literatura sobre os construtos crenças e autonomia e seus caminhos adjacentes, potencialmente relevantes à compreensão do problema de pesquisa. Nesse sentido, as seções seguintes apresentam a discussão e a contextualização do construto crença na LA tomando por base, principalmente, Barcelos (2001, 2003, 2004, 2006, 2010), Barcelos e Kalaja (2003), Borg (2003), Phipps e Borg (2009), Conceição (2004), Kalaja (1995), Marchesan et al (2015), Mota (2011), Mukai (2014), Pajares (1992) e Silva (2010). Em seguida, o construto autonomia em contexto de ensino-aprendizagem de línguas é abordado, principalmente, com base nas teorias de Benson (2001, 2017), Benson e Huang (2008), Dickinson (1987, 1992, 1993), Miccoli (2005), Moura Filho (2005, 2009), Nicolaidis (2003, 2010, 2017) e Nicolaidis e Fernandes (2003). O capítulo apresenta pesquisas pioneiras e atuais sobre os construtos no cenário da LA, trata sobre seus conceitos, as características das crenças e as dimensões de autonomia, bem como as justificativas para futuras pesquisas, além de abordar os papéis de alunos e de professores em contexto de ensino-aprendizagem para a autonomia.

2.1 Crenças

2.1.1 A pesquisa em crenças na Linguística Aplicada

Os estudos sobre crenças no ensino-aprendizagem de línguas têm crescido nos últimos anos no Brasil e no exterior (BARCELOS, 2004). O conceito surgiu em LA em meados da década de 1980 e desde então, diversas pesquisas foram desenvolvidas. No contexto brasileiro, Barcelos (2004) afirma que um número razoável de teses e dissertações vêm sendo defendidas em programas de pós-graduação em todo país, contribuindo com avanços significativos ao tema para a área de estudo. No percurso dessas três décadas, os resultados das pesquisas de crenças têm se mostrado promissores. No exterior, Silva (2010) aponta o interesse pelo construto por diversos pesquisadores, entre os quais destacam-se Gabillon (2005), Dufva (2003), Kalaja (2003), Barcelos e Kalaja (2003), dentre outros. No Brasil, na década de 1990, os trabalhos pioneiros de Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995) marcam o início da pesquisa em crenças no país.

De acordo com Barcelos (2004), “o interesse por crenças surgiu de uma mudança dentro da LA de uma visão de línguas com o enfoque na linguagem, no produto, para um

ênfase no processo” (p. 126). Com essa mudança de paradigma, o aprendiz passou a ocupar um lugar especial. Para a autora, a cada movimento de ensino de línguas havia uma visão do aprendiz diversa. A título de exemplo, nos anos 1950, havia o aprendiz mímico, produto da formação de hábitos; o aprendiz cognitivo dos anos 1960 e a ênfase em sua faculdade mental; o aprendiz afetivo e social dos anos 1970 e o foco em sua atitude e motivação; o aprendiz estratégico dos anos 1980 e a ênfase nos seus estilos e estratégias de aprendizagem e sua formação para a autonomia; o aprendiz político dos anos 1990, quando a linguagem passa a ser concebida como instrumento de poder e a Pedagogia Crítica de Paulo Freire passa a ter influência em teorias de ensino de línguas.

O interesse pelo aprendiz ficou mais evidente com o advento da abordagem comunicativa. Segundo Barcelos (2004), com essa abordagem surgiu uma “preocupação maior em entender toda essa bagagem que o aprendiz traz para a sala de aula e para a experiência de aprender línguas” (p. 126).

Estudos pioneiros em crenças em LA datam do final da década de 1970 e início da década de 1980, entre os quais destacam-se Hosenfeld (1978), que fez uso do termo mini teorias de aprendizagem com referência ao “conhecimento tácito dos alunos, mesmo sem denominá-los de crenças” (BARCELOS, 2004, p. 127) e o de Horwitz (1985) que utilizou o instrumento de sua elaboração *Beliefs About Language Learning Inventory* (BALLI) com o objetivo de identificar as crenças de alunos e professores de maneira sistemática. Para Barcelos (2004), “o conceito de crenças ganhou ainda mais proeminência do movimento de autonomia [...] e de estratégias de aprendizagem” (p. 127) com os estudos de Wenden (1986).

2.1.2 A pesquisa em crença no contexto brasileiro

No contexto brasileiro, as pesquisas em crenças ganharam força apenas na década de 1990 (BARCELOS, 1995), tendo como marcos teóricos da pesquisa: 1) o estudo de Leffa (1991) sobre concepções de alunos do ensino fundamental; 2) Almeida Filho (1993) com a definição do termo cultura de aprender e 3) Barcelos (1995) que investigou as crenças de alunos formandos de Letras com base em sua cultura de aprender.

No Brasil, a pesquisa em crenças acumula atualmente duas décadas de “atividades produzidas a partir de programas nacionais de pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado) em LA ou áreas afins” (SILVA, 2010). Conforme Silva (2010), uma avaliação em retrospectiva demonstra que a pesquisa aplicada no âmbito da linguagem desenvolveu pesquisas (em crenças) que refletem uma agenda retroativa do campo de investigação. Mota

(2011) afirma que no âmbito brasileiro, “o estudo das crenças de professores e alunos de língua estrangeira (LE) tem gerado um corpo sólido de conhecimento” (p. 9), o que se comprova em face da ampla produção intelectual bem documentada e sistematizada em publicações em estado da arte como Barcelos (2004, 2007) e Silva (2007), além dos resumos de anais de eventos importantes e periódicos da área.

Com o advento da abordagem contextual (AC)⁴, as pesquisas em crenças se mantêm relevantes mediante a infinidade de contextos nos quais se ensinam LE no Brasil, potenciais objetos de futuras pesquisas em crenças no âmbito da LA.

2.1.3 A Taxonomia

A taxonomia de crenças é muito vasta. Segundo Pajares (1992), essa é uma razão que se reflete na complexidade do termo, caracterizando-o como um conceito que não se presta a investigação tão facilmente⁵. Pajares (1992) identifica o termo sob os seguintes sinônimos encontrados na literatura: atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologias, percepções, concepções, sistemas conceituais, preconceções, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de ação, regras da prática, princípios da prática, repertório de entendimento e estratégia social.

Silva (2010) demonstra essa complexidade do termo ao delinear os estudos de crenças até a presente década. Nesse apanhado, apresenta uma infinidade de denominações encontradas na literatura em LA. Dentre elas destacamos: “conhecimento metacognitivo” (WENDEN, 1986a), “crenças” (WENDEN, 1986b), “representação de aprendiz” (HOLEC, 1987), “filosofia de aprendizagem de línguas” (ABRAHAM; VANN, 1987), “crenças culturais” (GARDNER, 1988), “representações” (RILEY, 1989, 1994), “teorias folclórico-linguísticas da aprendizagem” (MILLER; GINSBERG, 1995), “cultura de aprender” (ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1995; CORTAZZI; JIN, 1996), “cultura de ensinar” (ALMEIDA FILHO, 1993), “cultura de aprendizagem” (RILEY, 1997), “concepções de aprendizagem e crenças” (BENSON; LOR, 1999), “aglomerado de crenças” (SILVA, 2005)⁶.

Essa vasta terminologia do construto “crenças” reflete as mais diversas formas de concepção do termo entre os teóricos interessados nesse tipo de pesquisa e reflete igualmente

⁴ Abordagem Contextual proposta por Barcelos (2001) para investigação de crenças. Quanto ao detalhe, vide seção 3.6.

⁵ Do original, “*As a global construct, belief does not lend itself easily to empirical investigation*” (PAJARES, 1992, p. 308).

⁶ Para as referências dos teóricos elencados vide Silva (2010, p. 21-101).

as diferentes abordagens metodológicas adotadas. Elencamos alguns desses conceitos para discussão e problematização na seção subsequente.

2.1.4 O conceito

Conforme Silva (2010), o conceito de crenças não é específico da LA, mas antes um conceito já bastante utilizado em áreas como Sociologia, Psicologia e Filosofia. Conforme mencionado, os primeiros estudos sobre o construto na LA datam do final da década de 1970, com o estudo de Hosenfeld (1978), e de 1980, entre os quais salientamos Horwitz (1985) e Wenden (1986a; 1986b). Os conceitos de crenças são igualmente diversificados, tendo se modificado conforme novos estudos foram sendo desenvolvidos e sugeriam maneiras diferenciadas de conceber o construto por parte de pesquisadores. Silva (2010)⁷ buscou delimitar um panorama de definições de crenças em LA e no âmbito brasileiro nas últimas décadas. Seu trabalho nos apresenta uma ampla gama de definições de crenças utilizadas em pesquisas brasileiras conforme quadro 1.

QUADRO 1 – Termos e Definições de Crenças

Termos e Definições de Crenças	
Abordagem ou Cultura de aprender (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13)	Maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente e implícita.
Cultura de Aprender Línguas (ALMEIDA FILHO, 1995, p. 40)	O conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento, compatível com sua idade e nível socioeconômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes.
Crenças (FÉLIX, 1998, p. 9)	Opinião adotada com fé, convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem.
Crenças (PAGANO, 2000, p. 9)	Todos os pressupostos a partir do qual o aprendiz constrói uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento.
Crenças (BARCELOS, 2001, p. 72)	Ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências.
Crenças (MASTRELLA, 2002, p. 33)	[...] crenças são interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subsequente.

⁷ Para as referências dos teóricos elencados vide Silva (2010, p. 21-101).

Termos e Definições de Crenças	
Crenças (PERINA, 2003, p. 10-11)	As crenças [...] são verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros.
Crenças (BARCELOS, 2004a, p. 20)	As crenças têm origem nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são socialmente construídas sobre experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca.
Crenças (SILVA, 2005, p. 77)	[...] são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros [...] têm a respeito do processo de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constróem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantém por um certo período de tempo.
Crenças (BARCELOS, 2006, p. 18)	[...] uma forma de pensamento, como construção da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos; coconstruídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.
Crenças (MUKAI, 2014, p. 401)	As crenças são “interativas e socialmente coconstruídas a partir das nossas experiências anteriores e presentes, sendo ininterruptamente configuradas com base na ação, interação e adaptação dos indivíduos a seus contextos específicos.

Fonte: Adaptado e ampliado de SILVA (2010)

Com o intuito de destacar algumas definições de crenças das últimas décadas, tanto no contexto nacional quanto internacional, retomamos Wenden (1986a, 1986b), que utilizou os termos “conhecimento metacognitivo” e “crenças”. Porém, não como termos equivalentes. Para a autora (1986a, p. 186), o termo “conhecimento metacognitivo” é concebido como uma forma de conhecimento estável, que aprendizes adquirem e manifestam, inclusive, de maneira incorreta:

[...] conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem, e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas. (nossa tradução)

O termo “crenças”, por outro lado, é utilizado para referir-se a “opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles [os alunos] agem” (WENDEN, 1986b, p. 5). De acordo com Barcelos (2001), o pressuposto básico dos estudos de Wenden diz respeito ao pensamento dos aprendizes sobre seu processo de aprendizagem de línguas e sua capacidade de articular algumas de suas crenças.

Nesse sentido os alunos são capazes de falar sobre a língua, sua proficiência, sobre os resultados em sua aprendizagem, sobre o papel que desempenham nesse processo e a melhor forma de aprender.

No que tange o termo “abordagem” ou “cultura de aprender”, utilizado por Almeida Filho (1993), percebemos uma maior amplitude do conceito ao abarcar aspectos sócio-históricos e culturais da aprendizagem de línguas. Assim temos a definição de “abordagem” ou “cultura de aprender” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13) como:

[...] maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como ‘normais’ pelo aluno e típica de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente e implícita.

Mais tarde, Barcelos (1995) define o termo “cultura de aprender” línguas de forma ainda mais abrangente. A autora descreve o termo como um construto maior no qual as crenças fazem parte (BARCELOS, 1995, p. 40):

O conhecimento intuitivo implícito ou explícito dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideias sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível social-econômico e baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contato com pessoas influentes.

Benson e Lor (1999 apud Barcelos 2004) contribuem para a pesquisa em crenças em LA distinguindo os termos “concepções” e “crenças”. Para esses autores as concepções “referem-se ao que o aprendiz acredita que são os objetos e processos de aprendizagem”; as crenças, por sua vez, “referem-se ao que o aprendiz acredita ser verdadeiro sobre esses objetos e processos, dada uma certa concepção do que eles são” (p. 464). A concepção, portanto, estaria na base das crenças.

Outra definição tardia de Barcelos (2001) inclui o papel da experiência na formação das crenças. A autora explica o termo como “ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino-aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências” (p. 72).

Devido à complexidade do construto e suas mais diversas concepções, Barcelos (2003) apresenta duas generalizações. Em primeiro lugar, as definições de crenças sobre aquisição de línguas têm em comum a ênfase na natureza da linguagem e na aprendizagem de línguas. Em segundo lugar, algumas definições enfatizam a natureza social e cultural das crenças. Nesse

viés, afirma que “as crenças não têm apenas uma dimensão cognitiva, mas também uma dimensão social porque nascem de nossa interação com os outros e com o ambiente” (BARCELOS, 2003, p. 8).

É notório o amadurecimento da definição de “crenças” da autora em um trabalho posterior (BARCELOS, 2004), no qual amplia sua concepção do construto com base na experiência pessoal e na intuição. Nessa definição, temos a inclusão de características das crenças tais como **personais**, na maioria das vezes **implícitas**, mas também **sociais, intuitivas, interativas, dinâmicas e contextuais**. A autora (2004, p. 132) assevera que:

As crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são “socialmente construídas” sobre “experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca.

No entanto, em anos posteriores, a definição de Barcelos (2006, p. 18) demonstra uma evolução do construto e evidencia a relevância do tema para pesquisas em LA. No ano de 2006, a autora acrescenta que os desenvolvimentos na área da cognição influenciaram uma perspectiva mais situada, contextual e dinâmica das crenças; “não mais de natureza estática e fixa” como entendida anteriormente. Assim, Barcelos define crenças como:

[...] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Em continuidade, seguindo a linha de construtivismo social, para Mukai (2014), crenças são “interativas e socialmente coconstruídas a partir das nossas experiências anteriores e presentes, sendo ininterruptamente configuradas com base na ação, interação e adaptação dos indivíduos a seus contextos específicos” (p. 401). A definição do autor se aproxima à concepção de Barcelos (2006) ao expor características semelhantes com relação à natureza das crenças, com exceção da característica paradoxal elencada pela autora.

Para Dufva (2003), as crenças, como um fenômeno cognitivo [...], resultam de processos interativos, nos quais o indivíduo é envolvido no percurso de sua vida. Processos esses que, por serem contínuos por natureza, garantem às crenças as características não estáticas e suscetíveis a mudanças. Crenças são, então, dinâmicas, contém traços do contexto ao qual o

indivíduo foi exposto e incorporam diversas perspectivas, que podem ser contraditórias por natureza.

Para o desenvolvimento da pesquisa aqui relatada, compreendemos que a definição de Barcelos (2006) de crenças como sociais (e individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais atende satisfatoriamente aos nossos objetivos de investigação. Portanto, nos ancoramos nessa definição para desenvolver a análise e a interpretação das crenças presentes nos dados coletados durante o desenvolvimento do estudo.

A definição de Mukai (2014), no entanto, traz um detalhe importante sobre a natureza das crenças que nos chama a atenção: a clara relação entre crenças e ações, que consideramos fundamental ao entendimento do construto. Entendemos que a definição do autor complementa a de Barcelos (2006) no que diz respeito à abordagem metodológica por nós adotada, a abordagem contextual. Portanto, torna-se oportuna a definição do autor como aporte teórico para a nossa análise.

2.1.5 As características das crenças

Para uma visão mais detalhada do construto, abordaremos as características das crenças pertinentes a essa investigação com base em Barcelos e Kalaja (2003). Nesse viés, conforme sua natureza, as crenças são caracterizadas como: a) dinâmicas; b) emergentes, socialmente construídas e contextualmente situadas; c) experienciais; d) mediadas; e) paradoxais e contraditória; f) relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa; g) não tão facilmente distintas do conhecimento. Nos parágrafos seguintes, explicitamos mais detalhadamente essas características apresentadas pelas autoras.

Conforme explicam as autoras, as crenças são **dinâmicas** por se modificarem ao longo do tempo, no curso de nossa história de vida ou até mesmo em uma mesma situação. O entendimento de crenças, com base em Dufva (2003), remete-se ao fato de as crenças não serem geradas imediatamente, mas sempre se ancorarem em algo, como experiências anteriores, interação com pessoas significativas, leituras, opiniões de outras pessoas relevantes, por exemplo. Não se trata de um conceito estável e inalterável, conforme pensado anteriormente. As crenças podem evoluir ou até mesmo se modificarem a partir de nossas experiências e passam a serem vistas como processos construídos socialmente (CONCEIÇÃO, 2004).

Em relação às características **emergentes, construídas socialmente e situadas contextualmente**, Barcelos e Kalaja (2003) afirmam que as crenças emergem e tornam-se evidentes a medida que se tornam articuladas. Ou seja, quando falamos sobre elas, as crenças,

como produto de um processo reflexivo, aparecem e se evidenciam. No que tange à construção social das crenças, compreende-se que é na interação com o outro que as crenças se desenvolvem e “incorporam as perspectivas sociais” (p. 19). Isso se dá devido ao fato de as crenças se modificarem ao longo de nossas experiências, as quais “modificamos [...] e somos, ao mesmo tempo, modificados por elas”. Ademais, as crenças nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais, portanto, são contextualmente localizadas.

Para essas autoras, as crenças são **experienciais** com base no entendimento de Dewey (1993) de experiência, que compreende as crenças como “resultado das interações entre indivíduos e ambiente, entre aprendizes e professores” (p. 19). Dessa feita, como os demais processos cognitivos (e a linguagem encontra-se aí inclusa), as crenças “nascem da natureza contextual da existência humana e da experiência”.

Para Dufva (apud BARCELOS; KALAJA, 2003) “as crenças também funcionam como meios de mediação usados para regular a aprendizagem e a solução de problemas”, explicando, portanto, a característica **mediada**. Nessa concepção, as crenças são compreendidas como mecanismos que dispomos para solução de problemas que emergem de nossa interação (situação, tarefa ou pessoas em interação), podendo ser acessadas ou não em qualquer tempo.

Para Barcelos e Kalaja (2003), as crenças têm papéis distintos e paradoxais como instrumentos de empoderamento ou como obstáculos para o ensino-aprendizagem de línguas, revelando sua natureza **paradoxal** e **contraditória**. As crenças são definidas como “sociais, mas também individuais e únicas, são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes” (p. 233). Do mesmo modo, Dufva (2003, p. 137) acrescenta, a partir do ponto de vista da cognição e da análise discursiva, que as crenças são “únicas no sentido de que refletem um ponto de vista pessoal”, implícitas na particularidade ou articuladas socialmente. Para a autora, ao mesmo tempo, as crenças “sempre ecoam características presentes nos discursos da sociedade”.

Outro aspecto das crenças remete-se, exatamente, a relação das crenças com a **ação** e com o **conhecimento**. Para os teóricos interessados nos estudos em crenças (BARCELOS, 2006; BORG, 2003; DUFVA, 2003), a relação crença-ação não é simples, mas indireta e complexa. Nesse sentido, as crenças não necessariamente influenciam as ações numa relação de causa e efeito como previamente imaginada, mas se articulam com a ação de maneiras diversas, conforme discutimos a seguir. Em relação ao conhecimento, compreendemos que crenças e conhecimento não se distinguem com facilidade. De fato, as crenças são

compreendidas, inclusive, como parte da cognição de professores (BORG, 2003) e tanto de alunos como de professores (DUFVA, 2003).

2.1.6 Crenças e ações

A relação entre crenças e ações é crucial para as pesquisas das crenças dos aprendizes (WOODS, 2003) e das crenças e das práticas de professores (BARCELOS, 2006). Atualmente, a pesquisa compreende que não apenas as crenças exercem grande influência nas ações, mas as ações são capazes de influenciar as crenças. Esse entendimento, no entanto, configura-se em apenas uma leitura da relação entre crenças e ação. Barcelos (2006) acrescenta que, além dessa, há outras maneiras de compreendermos a dinâmica. Segundo Richardson (apud BARCELOS, 2006) é possível estabelecer, pelo menos, três maneiras distintas de relacionar crenças e ações. Conforme explica, uma relação causa-efeito, uma relação interativa e uma relação complexa entre crenças e ações de professores em sua prática, a chamada relação hermenêutica.

Em uma **relação causa-efeito**, as crenças “exercem forte impacto em nosso comportamento” (BARCELOS, 2006, p. 25) e, portanto, o influenciam. No que diz respeito à **relação interativa** de crença-ação, percebe-se um efeito retroativo das ações nas crenças. Desse modo as crenças não só influenciam as ações, mas outros fatores como as experiências e as reflexões sobre as ações podem influenciar a mudança ou a formação de novas crenças. Conforme Barcelos (2006, p. 26), na relação interativa “a compreensão dos limites contextuais ajuda na compreensão das crenças”. Quanto à **relação hermenêutica**, Barcelos explica com base em Richardson (1996) que nessa tradição de pesquisa busca-se “entender as complexidades dos contextos de ensino e dos processos do pensamento e das ações do professor dentro dos seus contextos” (p. 104). Nesse sentido, duas possibilidades emergem: 1) as crenças não necessariamente corresponderem à ação e 2) a influência dos fatores contextuais nas crenças. Discorreremos sobre o desencontro entre crenças-ações e a influência do contexto mais adiante.

2.1.6.1 A relação crença-ação na pesquisa em crenças

Devido à complexidade da relação entre crença e ação, Barcelos (2001) explica que os significados envolvidos na dinâmica necessitam ser compreendidos para que as crenças possam ser igualmente entendidas. A autora fala da necessidade de uma abordagem de investigação que leve em consideração a reciprocidade entre crenças e ações e que a aborde de maneira mais

interativa. No entanto, cada uma das abordagens de investigação de crenças (c.f. seção 3.6 para mais detalhes), a saber, a abordagem normativa, a abordagem metacognitiva e a contextual, revela uma maneira específica de relacionar crenças e ações (BARCELOS, 2003).

Com a relação à **abordagem normativa**, a relação crença-ação depende da forma que as crenças sobre aquisição influenciam os comportamentos. O comportamento, por sua vez, diz respeito à abordagem geral dos alunos e às suas estratégias de aprendizagem. É interessante ressaltar, no entanto, que na relação entre crenças e ações, elas podem se influenciar mutuamente devido ao entendimento de que as crenças são fortes indicadoras de como as pessoas agem (BARCELOS, 2001).

Em referência à aprendizagem de línguas, vários teóricos na LA afirmam a capacidade de as crenças influenciarem as estratégias de aprendizagem. A autora destaca o trabalho de Yang (1992) no qual investigou a relação entre crenças e estratégias de aprendizagem de línguas com adaptação ao questionário *BALLI* e a inclusão de uma pergunta aberta. Os resultados indicaram evidências de que as crenças dos alunos variam daquelas previstas no questionário, modificando, portanto, de contexto para contexto e que as crenças tanto afetam o uso de estratégias de aprendizagem quanto as estratégias utilizadas podem dar origem a novas crenças.

A autora acrescenta que diversos estudos na abordagem normativa demonstram que “a importância das crenças sobre aprendizagem tem sido relacionada principalmente com sua influência na abordagem de aprender dos alunos e no ensino autônomo” (p. 72), que implicam em ações, comportamentos, experiências e suas estratégias⁸. Para Barcelos (2003), essas pesquisas mostram as crenças apenas como obstáculos à aprendizagem de línguas, sendo descritas como “errôneas” ou “contra produtivas”. Nessa perspectiva, o aprendiz é idealizado como um bom aprendiz autônomo que, conforme a autora, não corresponde ao aprendiz real e toda a diversidade de aprendizes de uma sala de aula, assertiva de acordo com a qual concordamos plenamente tendo por base nossa experiência pessoal de ensino de LE (inglês).

A crítica da autora sobre a relação crença-ação na abordagem normativa limita-se a hipóteses de como as crenças podem influenciar o comportamento dos alunos sem, de fato, observar suas ações. Conforme Barcelos (2003), estudos na abordagem normativa se limitaram a estabelecer uma relação de causa e efeito entre crença e comportamento, onde crenças produtivas levavam a estratégias bem-sucedidas e crenças não produtivas a estratégias malsucedidas.

⁸ O conceito de ação pode diferir do conceito de comportamento, dependendo do teórico, assim como o de experiências e estratégias de aprendizagem. Portanto, por razão de conformidade, o termo ação é utilizado no trabalho aqui desenvolvido.

Por outro lado, a autora nos alerta para o fato de que, apesar de comprovada a existência da correlação crença e ação, há fatores envolvidos que são essenciais ao seu entendimento. Em sua colocação, cita a experiência anterior de aprendizagem dos alunos, a abordagem de ensinar do professor, o nível de proficiência, a motivação e o contexto. Dessa forma, sugere que pesquisas futuras possam investigar como a sala de aula de línguas, contexto social, ajuda a moldar as crenças dos alunos (e acrescento, dos professores) e como as crenças dos alunos (e de professores) moldam a interação e as ações que ocorrem na cultura de sala de aula.

Do ponto de vista da abordagem metacognitiva, uma distinção importante na pesquisa sobre crenças de alunos refere-se à relação entre crenças e ações (WOODS, 2003). Segundo Woods (2003), essa relação precisa ser analisada por dois lados distintos. O primeiro ponto diz respeito ao questionamento sobre até que ponto as crenças se separam ou são separáveis da ação e a quando as ações podem ser consideradas consistentes ou inconsistentes de acordo com as crenças. O segundo ponto refere-se à pergunta sobre até que ponto as crenças de alguém se difere de sua declaração sobre tal crença.

Para Barcelos (2003), na abordagem metacognitiva, a relação crença e comportamento autônomo ganha maior ênfase do que na abordagem normativa. De acordo com a autora, um dos estudos mais importantes sobre metacognição⁹ é o de Wenden (1986b), no qual as crenças parecem funcionar como um tipo de lógica que determina, de maneira consciente ou inconsciente, o que aprendizes fazem para se ajudarem a aprender inglês.

A relação crença-ação remete-se às estratégias de ensino-aprendizagem. Barcelos (2003) explica, conforme Wenden (1998), que o conhecimento metacognitivo é percebido como parte essencial da aprendizagem autoinstruída, embora a relação crença-ação permaneça de causa e efeito como na abordagem normativa. Na perspectiva metacognitiva, crenças favoráveis à aprendizagem autodirecionada são vistas como condutoras a estratégias bem-sucedidas e crenças negativas resultam em estratégias malsucedidas e comportamento não autônomo.

Em determinado momento na pesquisa de crenças, a perspectiva teórica volta-se para os fatores contextuais, que passaram a ser observados devido ao forte papel que desempenham na relação entre crenças e ações. Os estudos sobre crenças passam a observá-las de diferentes perspectivas. Na perspectiva contextual, o objetivo não se limita a generalização das crenças

⁹ Bomfim e Conceição (2009) esclarecem que crenças seria um termo a ser usado alternadamente com conhecimento metacognitivo, conforme posteriormente afirmado por Wenden (1999).

sobre aquisição de línguas, mas a compreensão das crenças em contextos específicos (BARCELOS, 2003).

Na abordagem contextual, a relação crença-ação adota a perspectiva que o conhecimento ou pensamento é situado. Fator que justifica a importância de estudos em crenças nos diferentes contextos de ensino-aprendizagem de línguas nos quais os alunos interagem. Estudos nesse tipo de abordagem buscam estudar as crenças em conjunção com ações dos alunos em contextos específicos e com a utilização de diferentes métodos (BARCELOS, 2003). Uma crítica feita por Barcelos (2003) trata da necessidade de se desenvolverem mais estudos para que seja possível avançar no entendimento das crenças sobre aquisição. Nessa análise específica, a autora, no entanto, se limita às crenças dos alunos e não se atém às crenças de professores.

Quanto à influência das crenças nas ações de professores, parece haver um consenso entre os teóricos sobre a importância de os estudos abarcarem o pensamento de que essas influenciam suas ações. A partir dessa perspectiva, é notório o fato de as pesquisas em crenças de professores procurarem estabelecer relações entre ações e práticas de seu ensino. Contudo, outros estudos que investigaram crenças de professores indicam que suas práticas não necessariamente refletem suas crenças, indicando haver dissonância entre crenças e ações nessa dinâmica.

De maneira geral, Mota (2011) resume que é importante compreender o papel das crenças no processo de ensino-aprendizagem porque nossas crenças agem sobre o nosso comportamento e dialogam de maneira complexa, dinâmica e pouco previsível com todos os outros fatores e variáveis que participam do processo de ensinar e aprender (incluindo nessa questão o que a autora denomina de variáveis cognitivas clássicas), trazendo para o foco, valorizando e ressignificando a experiência humana, as experiências individuais e coletivas no espaço social em que nos constituímos e em que fazemos uso da linguagem (MOTA, 2011). Na seção seguinte, buscamos discutir o diálogo complexo entre crenças e ações com ênfase na discrepância entre esses elementos.

2.1.6.2 O desencontro entre crenças e ações

A pesquisa em crenças evidencia que a prática dos professores não necessariamente corresponde às suas crenças. De acordo com Barcelos (2006), “nem sempre agimos de acordo com o que acreditamos” (p. 27). A esse fenômeno a autora chama de conflito ou dissonância entre o pensamento e a ação e sobre o qual discorreremos na revisão dos estudos que abordaram

o assunto. A autora elenca os trabalhos sobre dissonância de crenças de Woods (1996, 2003), Borg (2003), Johnson (1994) e Ellis (2004).

Conforme Barcelos (2006), Woods (1996) buscou explicar as contradições entre as crenças do professor e sua prática pelo uso do conceito traduzido como pontos de tensão (*hot-spots*), que são definidos como pontos de contradição entre o que foi dito e o que é feito. Nesse caso, embora haja a evolução de uma crença, um comportamento internalizado previamente pode não acompanhar essa evolução.

No ano de 2003, a relação de discrepância entre crença e ação é ampliada com a inclusão dos conceitos crenças abstratas e crenças em ação (WOODS, 2003). Para o autor, o primeiro conceito refere-se ao estado consciente sobre a maneira como acreditamos que as coisas são ou deveriam ser e sobre as quais dizemos acreditar. O segundo conceito refere-se às crenças que guiam nossas ações de maneira inconsciente. Em suma, os estudos de Woods (1996, 2003) demonstram que as crenças que articulamos nem sempre estarão em consonância com nossas ações e nossas ações nem sempre refletirão de maneira consistente as nossas crenças.

Barcelos (2006) acrescenta que as ideias de Woods se assemelham ao estudo de Lowen e Ellis (2004) em que fazem distinção entre crenças que comunicamos e crenças que temos conhecimento (*spoused theories*) e teorias em uso que se remetem às crenças implícitas no comportamento.

Em relação ao estudo de Borg (2003), a autora esclarece que dissonância é compreendida em termos da distinção entre uma “mudança comportamental” e uma “mudança cognitiva” – segundo Borg, são mudanças que não necessariamente interferem uma na outra. Para o autor, a discrepância seria “o resultado da interação constante que existe entre as escolhas pedagógicas dos professores e suas percepções do contexto instrucional e, particularmente, dos alunos” (p. 94). Nesse viés, o que parece mais influenciar a ação dos professores e afetar a manifestação das crenças em sua prática pedagógica são fatores como as crenças, as necessidades e as expectativas dos alunos, conforme Barcelos nos explica.

O estudo de Johnson (1994), por sua vez, tem por base a dificuldade que os professores têm em modificar o que a autora denominou de crença forte, explicitando assim, a dissonância crença-ação. Para Barcelos (2006), mesmo que o professor tenha consciência dessa dissonância, pode ser bem difícil uma mudança de prática. Isso porque não possui, ou são poucas, imagens alternativas em que possa se basear.

Em referência à relação crença-ação, nosso posicionamento teórico remete-se ao fato de as crenças de professores sobre o ensino-aprendizagem de línguas exercerem forte impacto

sobre suas práticas (JOHNSON, 1994), se relacionarem às decisões da prática docente, além de influenciarem no processo ensino-aprendizagem de alunos e na aprendizagem do ensino de professores (BARCELOS, 2010). Concordamos que as tensões entre o que os professores falam e fazem são reflexos de seus sistemas de crenças (PHIPPS; BORG, 2009) e que, além das crenças, outras forças podem influenciar os pensamentos e os comportamentos dos professores. A título de exemplo, fatores contextuais como o currículo, a proficiência dos alunos, a constrição de tempo e as avaliações (BORG, 2003; PHIPPS; BORG, 2009).

Em seu estudo, Phipps e Borg (2009), trazem as noções de crenças **centrais** e **periféricas**. De acordo com os autores, os fatores contextuais permitem que o professor exerça sua prática de forma a ser guiada por suas crenças centrais e periféricas. Nessa dinâmica, poucas inconsistências ou discrepância são evidenciadas. Contudo, em referência a uma prática guiada prioritariamente por crenças centrais, é mais evidente que discrepâncias entre a prática do professor e suas crenças periféricas ocorram.

Haja vista a infinidade de estudos acerca do construto crenças, avaliamos essa revisão de literatura capaz de suprir a base necessária à análise desenvolvida no quarto capítulo da dissertação aqui relatada. Destarte, passamos à discussão do construto autonomia na próxima seção.

2.2 Autonomia

2.2.1 A origem dos estudos

A ideia de autonomia na aprendizagem de línguas não é inédita (NICOLAIDES, 2010). De acordo com Moura Filho (2009), desde os estudos dos clássicos, há indícios do uso da autonomia como estratégia de aprendizagem. Para Benson (2001), a associação da autonomia com a aprendizagem de línguas como conhecemos hoje ocorreu no desenvolvimento do Projeto Língua Moderna da Europa (termo original, *Europe's Modern Language Project*), fundado em 1971. Uma das iniciativas do projeto foi a criação do Centro de Pesquisa e Aplicação de Língua Estrangeira (*Centre de Recherches et d'Applications en Langues – CRAPEL*), cujo fundador, Yves Châlon, é considerado o pai da autonomia na aprendizagem de línguas (MOURA FILHO, 2005). Outro estudioso pioneiro nos estudos sobre autonomia foi Henri Holec, que sucedeu Châlon no projeto CRAPEL após a morte dele.

2.2.2 O conceito de autonomia

O construto autonomia engloba diferentes tipos de concepções. Para Moura Filho (2009), podemos compreender os diversos olhares para autonomia devido ao fato de os conceitos abarcarem diferenças significativas conforme suas culturas originárias.

No intuito de mapear os estudos sobre autonomia, Moura Filho (2009) realizou um apanhado bastante amplo de definições concernentes ao tema em seu texto estado-da-arte, a partir do qual nos baseamos para essa discussão. Desse modo, dos primórdios da pesquisa sobre autonomia, a definição de Holec (1981), relacionada a habilidade de uma pessoa para assumir a sua própria aprendizagem, evoluiu na atualidade para uma visão mais social do construto, além dos limites individuais compreendidos pela declaração desse autor. Na atualidade, os estudos sobre autonomia compreendem uma amplitude de contextos de investigação que incluem os mais diversos contextos escolares, contextos de aprendizagem além da sala de aula, além dos contextos de aprendizagem virtuais viabilizados pelo desenvolvimento tecnológico.

Diversos outros autores contribuíram com definições para a pesquisa em autonomia na concepção individual. Nesse contexto, apresentamos algumas definições nos primórdios desses estudos baseados em Moura Filho (2009). Dessa forma, elencamos Young (1986) e a afirmação de que a ideia fundamental de autonomia se relaciona ao aprendiz que pode criar seu próprio mundo sem se sujeitar à vontade alheia. Posteriormente, para Dickinson (1987), a autonomia descreve a situação na qual o aprendiz é totalmente responsável por todas as decisões relacionadas com a aprendizagem e com a implementação dessas decisões. Em relação à autonomia total, o autor esclarece que não há o envolvimento de um professor ou de uma instituição e o aprendiz é, também, independente de material preparado para ele. Little (1991), por sua vez, diz que a autonomia é a capacidade de distanciamento, reflexão crítica, tomada de decisão e independência de ações.

Conforme a evolução da pesquisa em autonomia, outras definições surgiram. Benson (2001) afirma que autonomia é a capacidade de alguém controlar a própria aprendizagem. Nicolaidis (2003) torna mais abrangente a compreensão do construto ao afirmar que autonomia não deve estar limitada ao plano individual, mas voltada sempre para o social de forma que o aprendiz estivesse consciente de seu papel de agente sócio-histórico no grupo no qual está inserido.

Miccoli (2005) compreende autonomia como uma atitude que demonstra que o aluno assumiu responsabilidade própria por seu processo de aprendizagem. No mesmo ano, Paiva (2005) faz uma leitura de autonomia como um sistema sociocognitivo complexo, sujeito a

restrições internas e externas. Para a autora, autonomia se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisões, escolhas e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora de sala de aula.

Em uma perspectiva sociocultural, Raya, Lamb; Vieira (2007) definem autonomia como a competência para desenvolver-se como um participante determinado, socialmente responsável e consciente criticamente em (e além) ambientes educativos, dentro de uma visão de educação como empoderamento (inter)pessoal e transformação social.

Para uma visão mais ampla do construto, apresentamos uma sistematização de algumas definições de autonomia elencadas conforme o quadro 2 a seguir:

QUADRO 2 – Definições de Autonomia

Definições de Autonomia	
(HOLEC, 1981)	[...] autonomia é a habilidade de uma pessoa para assumir a sua própria aprendizagem.
(YOUNG, 1986)	[...] a ideia fundamental em autonomia é a de que o aprendiz pode criar seu próprio mundo sem se sujeitar a vontade alheia.
(DICKINSON, 1987)	[...] autonomia descreve a situação na qual o aprendiz é totalmente responsável por todas as decisões relacionadas com a aprendizagem e com a implementação dessas decisões. Na autonomia total, não há envolvimento de um professor ou de uma instituição e o aprendiz é, também, independente de material preparado especialmente para ele.
(ALLWRIGHT, 1990)	[...] autonomia é um estado de constantes mudanças que possui, a qualquer hora, um estado de equilíbrio entre o máximo autodesenvolvimento e interdependência humana.
(LITTLE, 1991)	[...] autonomia é a capacidade para distanciamento, reflexão crítica, tomada de decisão e independência de ações.
(DICKINSON, 1994)	Autonomia na aprendizagem é, essencialmente, uma questão de atitude diante da aprendizagem.
(BENSON, 1996)	[...] autonomia é, invariavelmente, a problematização de papéis sociais e relações de poder. O processo de autonomia na aprendizagem é, necessariamente, a transformação do aprendiz em um ser social. Em outras palavras, a autonomia transforma não apenas os indivíduos, ela transforma, também, as situações e estruturas sociais das quais eles são participantes.
(COTERALL, 1995)	[...] autonomia é o ponto em que os aprendizes demonstram habilidade para usar um conjunto de táticas para assumir o controle da aprendizagem.
(MACARO, 1997)	Autonomia é a habilidade de o aprendiz assumir a responsabilidade por sua aprendizagem e é, também, a habilidade de tomar para si a responsabilidade pela escolha de objetivos, conteúdo, promoção, métodos e técnicas de aprendizagem. É também, uma habilidade de tornar-se responsável pelos passos e ritmo da aprendizagem e pela avaliação desse processo.
(JOHNSON E JOHNSON, 1999)	[...] a autonomia é baseada no princípio de que os aprendizes devem assumir o máximo de responsabilidade e controle sobre seus

	próprios estilos de aprendizagem e estágios fora das restrições de sala de aula tradicional.
(BENSON, 2001)	[...] autonomia é a capacidade de alguém controlar a própria aprendizagem.
(NICOLAIDES, 2003)	[...] autonomia não deve estar limitada ao plano individual, mas voltada sempre para o social de forma que o aprendiz estivesse consciente de seu papel agente sócio-histórico no grupo no qual está inserido.
(MICCOLI, 2005)	[...] autonomia é uma atitude que demonstra que o aluno assumiu responsabilidade própria por seu processo de aprendizagem.
(PAIVA, 2005)	[...] autonomia é um sistema sociocognitivo complexo, sujeito a restrições internas e externas. Ela se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisões, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora de sala de aula.
(RAYA; LAMB; VIEIRA, 2007)	A competência para desenvolver-se como um participante determinado, socialmente responsável e consciente criticamente em (e além) ambientes educativos, dentro de uma visão de educação como empoderamento (inter) pessoal e transformação social.
(NICOLAIDES, 2010)	[...] uma concepção de autonomia voltada sim para o desenvolvimento do indivíduo autônomo com capacidade de dar voz às suas próprias ideias, angústias, realizações pessoais, mas voltada também para o contexto social no qual está inserido.
(BENSON, 2017)	[...] autonomia do aprendiz implica interdependência e sempre se desenvolve em contextos sociais

Fonte: Adaptado e ampliado de MOURA FILHO (2009)

As inúmeras definições de autonomia se justificam devido ao fato de o construto envolver uma complexidade de fatores, como os aspectos afetivo, cognitivo, metacognitivo e social (MOURA FILHO, 2009). Além desses aspectos, acrescentamos o desafio de conceituar autonomia de forma a contemplar as constantes mudanças sócio-históricas e culturais vivenciadas na atualidade. Ademais, em face de culturas e contextos sociais tão diversos, consideramos que dificilmente haverá um consenso quanto à questão. Fato que ratifica nossa compreensão de autonomia como um construto em constante evolução.

Nessa busca por compreender autonomia, haja vista a infinidade de definições, alguns autores propuseram contradefinições. Nesse sentido, Moura Filho (2009) cita, entre outros autores, Little (1990, 1991) e Dickinson (1994). Little (1991), por exemplo, defende a ideia de que autonomia: 1) não é autoinstrução ou aprendizagem sem professor; 2) não exige o professor do processo de aprendizagem; 3) não é algo que os professores fazem para os alunos; 4) não é um comportamento facilmente identificado; 5) não é um estado estável que quando alcançado dura para sempre. Dickinson (1994), por sua vez, afirma que autonomia não é: 1) licença para comportamentos irrestritos e só faz sentido se operada em uma estrutura

organizada; 2) uma questão de espaço físico de aprendizagem; 3) uma ameaça ao emprego de professores. Little (1990) reitera que autonomia não é isolamento.

Corroboramos o pensamento de Moura Filho (2009) no sentido de que “não há como expurgar a influência dos aspectos culturais sobre a autonomia da aprendizagem” (p. 260) e acrescemos à sua afirmação a influência dos fatores sócio-histórico na evolução do construto. Esse pensamento sustenta nossa opção pela compreensão de autonomia não apenas no plano individual, mas voltada para o plano social de forma que o aprendiz esteja consciente de seu papel de agente sócio-histórico no grupo no qual está inserido (NICOLAIDES, 2003). Em relação à autonomia no plano individual, concordamos com Miccoli (2005) que autonomia é uma atitude que demonstra que o aluno assumiu responsabilidade própria por seu processo de aprendizagem.

Na sequência, discorremos sobre a análise das múltiplas dimensões de autonomia propostas na literatura.

2.2.3 As versões de autonomia

De acordo com Moura Filho (2009), um marco importante sobre os estudos de autonomia são as três versões de autonomia propostas por Benson (1997): 1) técnica; 2) psicológica e 3) política. Para Nicolaides (2010), essas versões correspondem às três abordagens para as questões de conhecimento e aprendizagem nas ciências sociais e humanas, a saber, o positivismo, o construtivismo e a teoria crítica.

Em linhas gerais, Moura Filho (2009) nos explica que, na versão técnica, a aprendizagem ocorre em espaços fora dos contextos educacionais formais e sem o auxílio do professor. Nessa versão, ao aprendiz é fornecido o domínio de habilidades e técnicas que o auxiliam em seu processo de aprendizagem. De acordo com Nicolaides (2010), essa versão de autonomia não implica o estudo das crenças e do *self* ou da influência contextual.

A visão psicológica é compreendida como “uma construção de atitudes e habilidades” (NICOLAIDES, 2010, p. 268) que permitem ao aluno assumir mais responsabilidade por sua aprendizagem. Autonomia na versão psicológica é percebida como uma mudança interior. Conforme a autora, nessa perspectiva “autonomia é uma capacidade subjacente do indivíduo, que pode ser desenvolvida ou suprimida ou até mesmo distorcida pela educação institucional” (p. 268). Nesse viés, a autora assevera que o foco na abordagem psicológica é o aprendiz, suas crenças e características individuais. Essa versão, de base construtivista, apoia uma aprendizagem autodirecionada como uma maneira positiva de promover autonomia.

No que tange à autonomia política, compreende-se o controle do aprendiz sobre a aprendizagem (processos e conteúdos). Moura Filho (2009) esclarece que na versão política, o interesse é a identificação das condições estruturais que permitem que o aprendiz controle tanto sua aprendizagem quanto o contexto no qual ela ocorre. A versão política tem base na Pedagogia Crítica¹⁰ e nela o “aluno deve ser estimulado a conscientizar-se do contexto social de aprendizagem e às restrições daí surgidas, interferindo no processo sócio-histórico e tornando-se corresponsável por seu ambiente” (p. 269).

Em contraposição, Oxford (2003) faz sua crítica ao modelo de Benson e propõe um modelo ampliado de autonomia, no qual representa diferentes concepções do tema. Em acréscimo às três versões existentes no modelo do autor, tem-se mais duas perspectivas. A autora sugere um modelo com cinco características:

1) técnica – com foco na situação física, as estratégias são consideradas ferramentas fornecidas aos alunos por meio de treinamento;

2) psicológica – possui foco nas características do aprendiz, as estratégias são passíveis de mudanças por meio de prática de instrução;

3) sociocultural I – com a autorregulação obtida por meio da interação social com alguém com mais capacidade/experiência em um determinado contexto. Nesse modelo, a agência¹¹ é percebida como o poder de controlar a aprendizagem por autorregulação;

4) sociocultural II – autonomia não é o objetivo principal, mas sim a participação na comunidade de prática, foco na aprendizagem mediada;

5) político-crítica – com foco nas ideologias, avaliação e estruturas de poder. O contexto é um conjunto de posições ideológicas representadas em interações específicas.

Moura Filho (2009) acrescenta à discussão o modelo de Macaro (1997) e suas três subdivisões de autonomia: 1) a competência linguística; 2) a competência de aprendizagem e 3) a competência de escolha e ação. A competência linguística se refere à habilidade do aprendiz em comunicar-se sem o auxílio de um falante mais competente. A competência de

¹⁰ “Pedagogia Crítica” de Paulo Freire, difundida na década de 1970 e baseada na “Teoria Crítica”. Segundo Giroux (2016), esse foi um movimento educativo guiado por paixão e princípio de ajudar os alunos a desenvolver uma consciência de liberdade, reconhecer tendências autoritárias, empoderar a imaginação, conectar conhecimento e verdade ao poder e aprender a ler tanto a palavra como o mundo como parte de uma luta mais ampla pela agência, justiça e democracia (GIROUX, 2016).

¹¹ Compreendemos por agência a definição: “pessoas são agentes no controle de sua própria aprendizagem, e frequentemente decidem aprender sua segunda língua até ‘um certo ponto’, que os permitem ser proficientes, até mesmo fluente, mas sem as consequências de perder suas antigas formas e adotarem novas maneiras de ser no mundo” (PAVLENKO; LANTOLF, 2000, p. 162). (Nossa tradução)

aprendizagem de línguas envolve o desenvolvimento do aprendiz no sentido de incrementar e reproduzir as habilidades de aprendizagem de línguas para diversas outras situações, inclusive para outra língua. Por fim, a autonomia de escolha e ação, caracterizada pela flexibilização de papéis em sala de aula, permitindo aos alunos a oportunidade de escolher as habilidades linguísticas compatíveis com seus interesses e selecionar as abordagens mais adequadas aos seus objetivos.

Nicolaides (2010), ao justificar seu posicionamento sobre sua concepção de autonomia, reverbera o pensamento de Roebuch (2005) sobre a interação social como “construída junta e dinamicamente pelos indivíduos que usam seus recursos linguísticos para alinharem-se com outros e posicionarem-se na atividade” (p. 271). Em sua resenha, explica que para esse autor “a interação social é uma prática discursiva por meio da qual as pessoas criam, expressam, e se posicionam de acordo com suas próprias histórias socioculturais, necessidades e expectativas”. Dessa forma, o social e o individual acontecem de forma concomitante e constante e não linearmente.

Para Nicolaides (2010), autonomia deve ser compreendida no sentido de dar voz ao aprendiz de Segunda Língua – L2 (na pesquisa aqui desenvolvida, consideramos LE), mas ao mesmo tempo, deve voltar-se para o plano social. Assim, o indivíduo pode tornar-se autônomo para ser membro competente de uma comunidade de prática¹². Autonomia, nesse contexto, torna-se, além de um benefício pessoal, um benefício social.

A autora afirma que tornar-se membro competente de uma comunidade de prática é um desafio que nos é posto desde sempre em nossas vidas. E nessa busca por fazer sentido do mundo, agimos por meio da linguagem para sermos reconhecidos e nos tornarmos membros competentes em comunidades, como a família, a escola e a igreja, por exemplo. A partir dessa perspectiva, Nicolaides (2010) propõe uma concepção de autonomia em um viés de consonância entre as dimensões individuais e sociais.

Optamos pela perspectiva de autonomia além do desenvolvimento individual autônomo e a ampliamos no sentido de contemplar igualmente a dimensão social que abarca. Essa compreensão direciona o nosso olhar para qual autonomia desejamos ao analisarmos as crenças da professora participante, conforme nossos objetivos de pesquisa. Portanto, essa é a perspectiva de autonomia que lança luz a nossa análise. Concordamos com o pensamento de Nicolaides (2010, p. 272) quanto a:

¹² Conforme Wenger (2008), comunidade de prática referem-se a um grupo de pessoas que dividem um interesse comum e por meio de interação regular aprendem e desenvolvem novas práticas.

[...] concepção de autonomia voltada sim para o desenvolvimento do indivíduo autônomo com capacidade de dar voz às suas próprias ideias, angústias, realizações pessoais, mas voltada também para o contexto social no qual está inserido.

A exposição proposta pela autora sugere o questionamento sobre “como desenvolver autonomia no aprendiz pode trazer benefícios para uma sociedade melhor, mais justa e com condições de lidar com as adversidades do mundo hodierno”. Dessa forma, coloca em evidência a necessidade de novos estudos como esse, que visem compreender na prática o processo autônomo na aprendizagem de línguas e, assim, incentivar a aplicação dos avanços que a pesquisa em autonomia vem conquistando.

Acrescento a proposta da autora o fato de que estudos em autonomia podem contribuir para favorecer as demandas educacionais atuais de formação de alunos autônomos e reflexivos, aptos a agirem e se expressarem com criticidade no contexto social em decorrência de sua aprendizagem de línguas. Além disso, considerando que atualmente as possibilidades de pesquisa em autonomia em diversos contextos são ampliadas com base na assertiva de que “o que é autonomia em um contexto, pode não ser em outro” (NICOLAIDES; VOLLER, 2013), reafirmamos a necessidade de compreender como a autonomia vem sendo trabalhada em contextos específicos, como a escola aqui pesquisada.

Na subseção posterior, aprofundamos as justificativas para fomentar a aprendizagem autônoma de línguas apresentadas ao longo da trajetória de pesquisa sobre o tema.

2.2.4 Razões para a autonomia na aprendizagem de línguas

A preocupação em desenvolver autonomia dos aprendizes no ensino-aprendizagem de línguas surge na década de 1980 em LA¹³ (NICOLAIDES et al., 2013). No início da trajetória das pesquisas, vários teóricos listaram razões que justificam a formação de aprendizes para autonomia. Nesse sentido, tomamos com referencial o levantamento de Moura Filho (2009) quanto aos autores que elencaram as razões para a aprendizagem autônoma. Assim, destacamos Dickson (1987), Little (1991), Cotteral (1995), Benson e Voller (1997) e Nunan (1997).

Dickson (1987) sugere que razões práticas, diferenças individuais, objetivos educacionais, motivação e necessidade de aprender uma língua estrangeira justificam a inserção de alunos em processos de autonomia. Para Little (1991), fomentar autonomia justifica-se pela urgência em remover as barreiras entre aprendizagem e aspectos da vida. Cotteral (1995) lista

¹³ Os autores utilizam o termo “ensinagem” para referir-se aos termos ensino e aprendizagem de línguas. Por razões de conformidade, utilizamos o termo ensino-aprendizagem.

razões filosóficas, pedagógicas e práticas. A razão filosófica refere-se à crença de que os aprendizes têm os direitos de fazer as escolhas relativas às suas aprendizagens. Quanto às razões pedagógicas, a eficiência na aprendizagem de alunos adultos relaciona-se às suas abordagens de aprendizagem. As razões práticas dizem respeito à probabilidade de alunos, ao realizarem escolhas sobre seus processos de aprendizagem, se sentirem mais seguros. Benson e Voller (1997) identificam três tendências que dão base à aprendizagem autônoma: 1) individualização; 2) aprendizagem centrada no aprendiz e 3) crescente reconhecimento da natureza política. Nunan (1997) propõe cinco níveis de implementação da autonomia: 1) níveis de consciência, 2) envolvimento, 3) intervenção, 4) criação e 5) transcendência.

Em acréscimo, destacamos Benson e Huang (2008) que afirmam que o interesse na autonomia do aprendiz é crescente devido à concepção de que “altos níveis de proficiência em línguas estrangeiras não podem ser alcançados apenas com a instrução de sala de aula” (p. 424).

Mais tarde, Benson (2017) afirma que há em LA a compreensão entre pesquisadores de que os alunos se tornam mais motivados, têm um aprendizado mais relevante e terão um maior senso de propriedade da língua que estão aprendendo conforme tomam consciência e maior controle sobre sua aprendizagem.

Concordamos com a assertiva do autor no que diz respeito aos princípios da autonomia que evidenciam que a “aprendizagem é algo que definitivamente deve ser feita pelo aprendiz e que aprendizes avançados de língua devem fazer boa parte de sua aprendizagem quando os professores não estão por perto” (p. 10).

Nesse sentido, compreendemos agência como um fator determinante para que um aprendiz de línguas seja eficiente e autônomo. A nosso ver, a acepção subentende que o ato de aprender não é necessariamente um reflexo do ato de ensinar e que há muita complexidade nessa dinâmica. Portanto, justifica-se a necessidade da busca por respostas para essas questões envolvendo a autonomia na pesquisa em LA.

A defesa do autor em relação ao ensino para a autonomia é justificada no argumento de que dados qualitativos de autorrelatos evidenciam que aprendizes de línguas autônomos são aprendizes de línguas mais eficientes. Embora Benson (2017) admita a dificuldade de se comprovar a eficiência da aprendizagem autônoma experimentalmente. Contudo, o surgimento de abordagens qualitativas diferenciadas como narrativas e estudos de casos contribuíram para promover uma visão do aprendiz como “uma pessoa cuja aprendizagem de línguas faz parte da vida de um indivíduo” (p. 11) e não de um aluno abstrato e idealizado pela pesquisa anterior. Em relação a autonomia do aprendiz, passaremos à discussão no próximo tópico.

2.2.5 A autonomia do aprendiz

Nas últimas décadas, a mudança de paradigma no ensino-aprendizagem de língua para contextos mais comunicativos passou a exigir novos papéis de alunos e de professores e as concepções de autonomia do aprendiz e independência ganharam proeminência (THANASOULAS, 2000). Nessa situação, esses novos papéis de professores e de alunos exigiam “uma mudança radical na antiga distribuição de poder e autoridade” (p. 167) na sala de aula. O aluno autônomo era aquele de quem se esperava assumir mais responsabilidade e se encarregar por seu aprendizado. Para esse autor, a autonomia do aprendiz não suprime a necessidade do professor, mas é mais “um processo perene e dinâmico”, que pode ser modificado, do que “um produto estático, um estado, o qual é alcançado de uma vez por todas”.

Na trajetória de desenvolvimento dos estudos sobre autonomia na aprendizagem de línguas é relevante ressaltar a crítica quanto à defesa do termo treinamento de aprendizes por vários teóricos. Para Moura Filho (2009), tal crítica compreende as bases positivistas, a escassez de fundamentação teórica e o descaso quanto às diferenças individuais abrangidos pelo termo treinamento de aprendizes. Em contraponto, a expressão formação pressupõe empoderamento de aprendizes. Portanto, melhor se adequa à pesquisa qualitativa.

Conforme nos explica Moura Filho (2009), foi na década 1970 que surgiu o interesse pelo treinamento de aprendizes. Posteriormente, esse treinamento emergiu sob uma orientação prescritiva como a transmissão de *insights* sobre observações de estratégias utilizadas por aprendizes bem-sucedidos, uso de materiais e métodos abertos que favoreciam a experimentação de estratégias e escolhas mais apropriadas ao aprendiz, uso de abordagens “sintéticas”, emprego de abordagens “integradas” nas quais o aprendiz é percebido como parte integrante do processo de aprendizagem e o uso de abordagens “autodirigidas”. Corroborando o pensamento do treinamento de aprendizes, para Dickinson (1992), o professor deve valorizar, informar, estimular, despertar, fornecer e recomendar as estratégias de aprendizagem.

Em referência à responsabilidade pelo aprendizado, Dickinson (1987) entende que o ato de aprender algo deve sempre ser um ato pessoal e individual. Tradicionalmente, no ensino de línguas, é colocada no professor a responsabilidade em estabelecer a organização do aprendizado e por gerenciar a sala de aula. Nesse sentido, uma visão de autoinstrução é aquela em que o professor busca transferir para o aprendiz um crescente nível de responsabilidade por seu aprendizado e pela tomada de decisões e gerenciamento do processo de aprender. Dessa forma, um aprendiz autônomo é aquele que é totalmente responsável por fazer e implementar todas as decisões relativas ao próprio aprendizado.

Para distinguir entre ser responsável por algo e levar adiante ações que surgem das responsabilidades, Dickinson (1987) afirma que na aprendizagem autodirecionada o aprendiz retém responsabilidade por todos os aspectos do gerenciamento do aprendizado, mas vai provavelmente procurar ajuda de especialista. Para o autor, autonomia, porém, não implica isolamento.

No que tange à relação autonomia-responsabilidade, nossa análise se apoia em Miccoli (2005), conforme mencionado anteriormente. Entretanto, com o intuito de atender nossos objetivos de pesquisa, para análise das crenças da professora participante relacionadas às características do aluno autônomo, nos orientamos por Nicolaidis (2003) que propõe as seguintes competências:

- saber definir suas metas;
- entender seu papel de aprendiz como responsável pelo processo de busca e aquisição de conhecimento;
- estar apto a definir as formas de buscar seu conhecimento desenvolvendo habilidades e técnicas para trabalhar de forma independente e em outros contextos diferentes do acadêmico;
- ser capaz de detectar suas dificuldades e procurar soluções para serem implementadas tendo maior controle sobre sua aprendizagem;
- conseguir avaliar-se não só no final, mas durante o processo de aprendizagem;
- desenvolver a capacidade de exercer autonomia como aprendiz nas oportunidades oferecidas pelo contexto de forma responsável e assim, tomar consciência de seu papel de modificador do meio social no qual está inserido.

Da mesma forma, concordamos com Benson (2017) em sua descrição do aluno como “uma pessoa cuja aprendizagem de línguas faz parte da vida” (p. 11) e não de um aluno abstrato e idealizado como nos primórdios dos estudos sobre autonomia. Corroboramos igualmente a ideia de formação discutida por Moura Filho (2009). Nessa dicotomia treinamento-formação, é interessante ressaltar que o nosso posicionamento em relação à concepção de autonomia não se refere a treinar alunos para se tornarem autônomos, mas a tornar o aprendiz consciente de seu papel de agente sócio-histórico no grupo no qual está inserido (NICOLAIDES, 2003), por meio de formação para a autonomia.

2.2.6 A autonomia do professor

Um consenso entre teóricos interessados no estudo sobre autonomia é que “para que haja autonomia, tem que haver também empenho do professor” (LEFFA, 2003, p. 9). Benson e Huang (2008), em uma revisão sobre o tema, discutem o desenvolvimento do conceito de autonomia do professor de LE e suas relações com a autonomia do aprendiz. Os autores atêm-se a três fases que consideram importantes para o desenvolvimento do construto no desenvolvimento da autonomia na aprendizagem. Nesse sentido, enfatizam os papéis do professor, o desenvolvimento profissional e a liberdade profissional. Em seu texto, Benson e Huang (2008) discutem diferentes pontos de vistas sobre o relacionamento entre a autonomia do professor e do aluno. Por fim, concluem com uma proposta baseada na noção de transição da autonomia do aprendiz para a autonomia do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo os autores, no ensino de línguas, uma visão comum e amplamente difundida da autonomia do professor é de “um atributo profissional a ser desenvolvido no processo de educação de professores e, mais recentemente, pelo processo do desenvolvimento profissional autodirecionado” (p. 423). Nessa vertente, a autonomia do professor encontra-se intimamente ligada a um comprometimento de sua parte aos princípios da autonomia do aprendiz.

No que tange à autonomia de professor e de aluno no ensino de línguas, Benson e Huang (2008) concordam que professores podem se posicionar mais ou menos em favor da autonomia do aprendiz e podem ser mais ou menos aptos em ajudar seus alunos a desenvolverem autonomia. Nesse viés, é provável que essa atitude “esteja relacionada à própria experiência de aprendizagem de línguas e sua formação inicial e continuada” (p. 425), conforme explicam.

Em referência aos papéis do professor nos primeiros estágios da literatura sobre autonomia, observam que havia uma postura mais radical quanto à autonomia na aprendizagem de línguas. Nessa fase da pesquisa, questionamentos em relação à necessidade de um professor para aprender uma LE emergiam juntamente com o surgimento de centros de auto acesso. Fazia-se necessária uma adaptação dos professores, que deveriam assumir papéis diferenciados.

Conforme Moura Filho (2009) ilustra, o papel do professor, nesse novo contexto, somado ao advento da abordagem comunicativa (1970), necessitava ser revisto. Segundo o autor, diversos teóricos ofereceram suas contribuições durante as primeiras décadas da pesquisa em autonomia. No quadro abaixo, sintetizamos algumas das contribuições de alguns desses autores:

QUADRO 3 – Autonomia e os Papéis do Professor

Autonomia e os Papéis do Professor	
(LITTLE, 1991)	Desenvolver a autonomia do aprendiz pressupõe a participação de professores e alunos na seleção de conteúdos a serem abordados na aula.
(SHEERIN, 1997)	Desenvolver processos de autonomia de aprendizagem compreende um levantamento das carências.
(VOLLER, 1997)	As características do professor na aprendizagem autônoma são: 1) seu poder de negociação; 2) a forma como lida com o programa de curso; 3) sua postura tanto como participante quanto facilitador.
(DAM, 1990)	Cabe ao professor atuar como informante de vários elementos do processo de aprendizagem, debatedor e consultor, observador, analista, participante no processo de aprendizagem, mapeador do progresso do aluno e corresponsável pelo processo de aprendizagem.
(HOLEC, 1981)	O professor deve redefinir seu papel a fim de dar suporte adequado ao processo de aprendizagem e o aprendiz deve reconhecer e superar os condicionamentos resultados da experiência de aprendizagem prévia que influenciam suas ideias sobre aprendizagem de uma língua estrangeira.
(DICKINSON, 1994)	Ratifica a importância do papel do professor em encorajar o aluno a ser mais independente, convencê-lo de que é capaz de alcançar autonomia na aprendizagem e ajudá-lo a desenvolver técnicas de aprendizagem.
(BREEN E MANN, 1997)	Apontam três atributos que descrevem professores em sua interação com os alunos: 1) autoconsciência, 2) crença e confiança nos alunos e 3) desejo de fomentar autonomia.

Fonte: Sistematização baseada em MOURA FILHO (2009)

Benson e Huang (2008) afirmam ser válido revisar os papéis do professor no ensino para autonomia porque, primeiro, tais estudos explicam a ligação entre a autonomia do professor e a autonomia do aprendiz. Conforme os autores, autonomia do professor é uma ideia derivada do interesse inicial de pesquisadores na autonomia do aprendiz. Segundo, porque esses estudos nos ajudam a compreender como se deu a evolução do construto “a partir de problemas práticos propostos pela teoria da autonomia do aprendiz” (p. 427).

A partir da década de 1990, a concepção de autonomia do professor evoluiu para os atributos que tornariam o professor apto a se engajar no ensino para autonomia na sala de aula (BENSON E HUANG, 2008). Segundo Benson e Huang, Little (1995) foi o primeiro a introduzir explicitamente o construto autonomia do professor. Estudos anteriores, no entanto, abordaram seus papéis. O estudo de Crabbe (1993) também é mencionado pelos autores. Nele foi identificado como fator crucial no desenvolvimento da autonomia do aluno o fato de a prática de sala de aula encorajar ou não a tomada de decisões. Na sequência, são apresentadas as contribuições de Dam (1995), que descreveu o próprio papel no fomento da autonomia dos

alunos ao dar-lhes oportunidades para assumirem mais responsabilidade e tomar decisões e Little (1995), que acrescenta suas percepções da prática de sala de aula aplicadas ao construto autonomia do professor. O papel do professor, segundo Little, seria buscar a autonomia como um objetivo explícito no sentido de ajudar o aluno a ser bem-sucedido. Nessa perspectiva, o professor seria o negociador, que por meio do “diálogo pedagógico”, tornaria o aprendiz mais aberto a aceitar maior responsabilidade por sua aprendizagem. Seria igualmente um organizador do processo de aprendizagem que delimitaria limites para o exercício dessas tomadas de decisões pelo aprendiz.

Borg (2003), ao explicar o fomento da autonomia na sala de aula de línguas, o relaciona ao modelo de cognição do professor¹⁴ e reitera que o último abrange todas as suas crenças, conhecimentos, pressupostos e perspectivas que determinam sua prática e que são, por seu turno, afetados pela prática de ensino. Desse modo, experiências adquiridas em sala de aula moldam a visão do professor sobre pedagogia, como o atendimento em cursos de formação continuada ou na comunicação com outros professores.

No modelo de Borg (2003), a experiência prévia que o professor teve é geralmente anterior ao aprendizado de sala de aula. Conforme explica, a maioria dos professores tem pouca ou nenhuma experiência no desenvolvimento de autonomia como aprendiz e a maioria dos cursos de professores não aborda o tópico em detalhes. Portanto, não é incomum que professores tenham dificuldades em proporcionar um ensino para a autonomia.

Benson e Huang (2008) afirmam que para o exercício desses papéis, o professor necessita ser autônomo em relação à sua prática. Portanto, do mesmo modo que “autonomia do aluno envolve responsabilidade e controle sobre o processo de aprendizagem, a autonomia do professor envolve responsabilidade por ensinar e controle sobre o processo de ensino” (p. 428). Nesse cenário, a formação de professores é preterida ao desafio de formar futuros profissionais sob a orientação de autonomia como um objetivo.

Outras contribuições sobre a formação de professores para a autonomia surgiram com foco no professor em serviço, como o estudo de Thavenius (1999) que, de acordo com Benson e Huang (2008), definiu a autonomia do professor como “aquele que reflete sobre seu papel de professor e quem pode mudá-lo, quem pode ajudar o seu aluno a tornar-se autônomo e quem é independente o suficiente para permitir que seus alunos se tornem independentes” (p. 160).

Outros estudos citados por Benson e Huang (2008) são: Smith (2000), que utilizou o termo autonomia “professor-aluno”, como ênfase na máxima que professores são sempre

¹⁴ Para Borg (2003), o termo cognição de professores se refere à dimensão cognitiva não observável do ensino, ou seja, o que professores sabem, acreditam e pensam.

alunos e Macgrath (2000), que se referiu à autonomia do professor como desenvolvimento profissional autodirecionado.

No que se refere à autonomia do professor como liberdade profissional, os argumentos mais consistentes partiram, conforme Benson e Huang (2008), de Benson (2000) e Mackenzie (2002). Nesses estudos, o “papel do professor no desenvolvimento da autonomia do aprendiz deve envolver uma abordagem crítica em direção ao caminho no qual os limites à aprendizagem são mediados por meio de sua agência” (p. 43). Nesse sentido, o aspecto crucial à autonomia do professor é sua aptidão de ir contra as restrições do sistema educacional e lutar para criar espaços nos ambientes de trabalho para o exercício de maior controle sobre o aprendizado.

Nessa perspectiva, Benson e Huang (2008) citam Lamb (2000) e seu argumento que limitações nas práticas de ensino conduzem a “um cinismo e resignação” (p. 127) e que os professores precisam compreender tais limitações e tirar proveito para se empoderar e encontrar espaços para a sua ação. Ratificando o pensamento, Vieira (2009) questiona se a formação do professor pode promover pedagogia para autonomia nas escolas sem fomentar o seu empoderamento, uma questão crucial para que a pedagogia para a autonomia não se torne apenas mais uma tendência metodológica no cenário de ensino de línguas.

Vieira (2009), por sua vez, vem falar da necessidade de um reconhecimento do papel central que o professor tem na pedagogia. A autora firma, igualmente, a necessidade de um reconhecimento da interligação entre a autonomia de professores e a autonomia dos alunos na escola. Nesse sentido, a autora faz o alerta sobre a importância da realização de programas de desenvolvimento de professores e projetos orientados por ideais democráticos e emancipatórios com base em uma visão da autonomia como um interesse coletivo.

Reinders e Lázaro (2011), em estudo sobre crenças, identidades e motivação, buscaram compreender o papel do professor como agente no processo de aprendizado e, em particular, seu papel como facilitador do aprendizado autônomo em centros de auto-acesso (SAC). O estudo foi conduzido em uma abordagem etnográfica para desenvolver um entendimento das teorias pessoais dos participantes capazes de sustentar um aprendizado de línguas autônomo. Segundo os autores, há um forte interesse em entender o papel do professor no contexto sociocultural educacional mais amplo e igualmente um interesse em entender o professor como um indivíduo ativo nesse contexto e responsável por sua formação.

Segundo Nicolaidis et al. (2013), o papel do professor é auxiliar o aluno a fazer suas próprias escolhas em sua aprendizagem de forma que ele possa também se tornar autônomo em sua vida pessoal. A autora entende que um aprendiz autônomo implica um aluno capaz de encarregar-se de sua própria aprendizagem e, conseqüentemente, aprender melhor. A autora

justifica que quando professores auxiliam o aluno a tornar-se mais autônomo na comunicação na língua-alvo estão promovendo autonomia no aprendiz no contexto social.

Benson (2017) argumenta que atualmente há maiores oportunidades para aprendizagem de línguas além da sala de aula. Nesse sentido, as pesquisas mais recentes sobre autonomia revelam que o papel do professor de línguas precisa ser reconsiderado. O autor questiona se essa mudança se daria no sentido de recriar espaços para a prática da autonomia nas escolas e universidades ou se professores deveriam dar apoio para aqueles alunos que já se encontram aprendendo e utilizando a língua em contextos extraescolares. Nesse âmbito, muitos pesquisadores têm defendido a agência no sentido de sua conotação social, sugerindo novos rumos para a concepção do construto autonomia em pesquisas futuras.

2.2.7 A evolução da pesquisa em autonomia em LA

Benson (2017) constata que a pesquisa em autonomia tem uma trajetória de quase 40 anos. Conforme o autor, na atualidade “os princípios básicos da autonomia do aprendiz são bem estabelecidos e amplamente aceitos” (p. 10). Para Benson (2017), a autonomia é uma ideia envolvente que precisa evoluir de forma a acompanhar “as mudanças na realidade do ensino e aprendizagem de línguas e com as mudanças de ideias na Linguística Aplicada” (p. 10). De fato, desde a definição de Holec (1981) de autonomia do aprendiz como a habilidade de se encarregar do seu próprio aprendizado, mudanças ocorreram na relação ensino-aprendizagem de línguas.

De acordo com o autor, Holec escreveu sua definição em um contexto social absolutamente diferente do qual vivenciamos atualmente. Não havia redes sociais, nem internet e as oportunidades de estudos no exterior eram escassas. O autor alerta que, nos dias de hoje, infinitas oportunidades de aprendizagem de línguas além da sala de aula se abriram em virtude de novas tecnologias de comunicação e a redução dos custos de viagens educacionais, o que, segundo ele, pode ser a característica do ensino e aprendizagem de línguas atual.

O autor justifica que enquanto “a autonomia tenha fundado, em muitas partes do mundo, seu caminho dentro do pensamento convencional sobre ensino e aprendizagem de línguas, também foi criticada como uma ideia individualista”. Para esse autor, “autonomia do aprendiz implica interdependência e sempre se desenvolve em contextos sociais” (p. 11). Nesse sentido, para Nicolaidis (2017), os desafios e inovações da pesquisa em autonomia encontram-se, respectivamente, na mudança de foco do individual para o social e relacionar “letramentos digitais com autonomia e a globalização de comunicações interpessoais” (BENSON, 2017).

No âmbito dos novos paradigmas de pesquisa em autonomia, considerar os aspectos sociais da autonomia do aprendiz que, conforme Nicolaidis (2017), vão além da noção individual de autonomia e considera esse indivíduo inserido em um contexto sócio-histórico, tanto modifica a visão do papel do aluno como modifica substancialmente as perspectivas de professores e pesquisadores para estudos futuros.

2.3 Síntese do capítulo

Esse capítulo teve o intuito de discutir os construtos crenças e autonomia e delinear pontos de relevância à compreensão do problema de pesquisa e nos oferecer o aporte teórico necessário à leitura dos dados coletados. Nesse sentido, as seções apresentaram uma discussão e a contextualização do construto crença na LA (BARCELOS, 2001, 2003, 2004, 2006; BARCELOS; KALAJA, 2003; BORG, 2003; CONCEIÇÃO, 2004; KALAJA, 1995; MARCHESAN et al, 2015; MOTA, 2011; MUKAI, 2014; PAJARES, 1992; PHIPPS; BORG, 2009; SILVA, 2010, entre outros). Em seguida, abordamos a evolução e a relevância do construto autonomia no contexto da pesquisa sobre ensino-aprendizagem de línguas (BENSON, 2001, 2008, 2017; BORG, 2003; DICKINSON, 1987, 1992, 1993; MICCOLI, 2005; MOURA FILHO, 2005, 2009; NICOLAIDES, 2003, 2010, 2017; NICOLAIDES; FERNANDES, 2003; entre outros). No capítulo seguinte, descrevemos o referencial metodológico norteador do estudo.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

O referencial metodológico apresentado neste capítulo refere-se aos princípios do **estudo de caso** de caráter **interpretativista** e natureza **qualitativa**. A opção pela abordagem interpretativista para o desenvolvimento metodológico do estudo justifica-se pelos princípios da pesquisa qualitativa e pelo cunho etnográfico da investigação subjacente à abordagem contextual (BARCELOS, 2006). Nesse viés, os instrumentos de coleta de dados (observações de aula com notas de campo, entrevistas semiestruturadas e narrativas escritas) utilizados visam favorecer uma análise mais holística e êmica do fenômeno em estudo. O capítulo é composto por seções que desenham a metodologia utilizada na realização da pesquisa. Assim apresenta os princípios da pesquisa **qualitativa** e do **estudo de caso** de caráter **interpretativista**, delimita **o caso** a partir da descrição do **contexto** e da **participante**, esclarece os **princípios éticos** que norteiam a investigação e finaliza com a exposição dos instrumentos de coleta, análise, categorização e triangulação dos dados.

3.1 Paradigma da pesquisa

O presente estudo insere-se no paradigma qualitativo-interpretativista e tem por objetivo investigar as crenças e ações de uma professora de inglês como língua estrangeira (ILE) no que se refere à autonomia de seus alunos de nível avançado de uma turma de um CIL do DF. Para tal, o estudo busca identificar suas crenças e ações relacionadas à autonomia da aprendizagem bem como analisar a relação crença-ação com o objetivo de identificar pontos de convergência e discrepância. Nesse viés, a pesquisa orienta-se pelas seguintes questões:

- a) Quais são as crenças de uma professora de ILE no que se refere à autonomia de seus alunos de uma classe de nível avançado de um CIL do DF?
- b) Quais ações dessa professora promovem autonomia em seus alunos?
- c) Que pontos convergentes e discrepantes resultam da relação crença-ação?

A presente investigação tem por natureza a pesquisa qualitativa e o caráter interpretativo conforme o entendimento de que a pesquisa qualitativa se realiza a partir dos significados socialmente construídos por indivíduos em interação com seu mundo. Nesse paradigma, a existência de ricas e amplas descrições, em palavras, e não em números, é capaz de convencer o leitor sobre confiabilidade dos achados (MERRIAM, 2002). É de interesse do

pesquisador qualitativo o entendimento de interpretações em um determinado momento e em um contexto particular.

Corroborando esse pensamento, a pesquisa em crenças, atualmente em sua fase de expansão, tem se beneficiado com diversas contribuições teórico-metodológicas, como a abordagem contextual (BARCELOS, 2006)¹⁵ que orienta o estudo aqui relatado. Compreendemos que a investigação de crenças a partir de um contexto específico de ensino, como de uma escola pública de línguas, por exemplo, é relevante por nos permitir observações e geração de dados que favoreçam análises compatíveis com os objetivos de pesquisa e com a ampliação do campo de pesquisa. Dessa feita, o estudo atende às exigências da pesquisa qualitativa em sua opção pela abordagem contextual, bem como contribui com resultados relevantes ao ensino-aprendizagem de línguas no contexto específico e no âmbito da LA, em escopo mais amplo.

3.1.1 As características da pesquisa qualitativa

A pesquisa desenvolvida está de acordo com as características da abordagem qualitativa conforme os aspectos: a) coleta de dados em ambiente natural; b) caráter descritivo; c) ênfase ao processo; d) modelo de análise indutivo; e) relevância do significado (BOGDAN; BIKLEN, 1998). Nesse estudo, consideramos que o significado é construído pelas pessoas sobre o mundo e suas experiências, que o pesquisador é o primeiro instrumento de coleta e análise de dados e que um relatório rico e bastante descritivo deve ser produzido (MERRIAM, 2002).

Na investigação qualitativa proposta nesse trabalho, a fonte direta de dados foi uma sala de aula de língua inglesa de um CIL do DF. Contexto que possibilitou à pesquisadora um olhar cuidadoso às questões pertinentes ao problema de pesquisa. Segundo a literatura, os dados colhidos em contextos reais provêm, principalmente, do contato direto do pesquisador com o ambiente e os participantes. Nessa perspectiva, nosso contexto de pesquisa foi essencial à investigação de crenças localizadas conforme o paradigma da abordagem contextual para o estudo de crenças. Concordamos com Bogdan e Biklen (1998) quanto à afirmação de que “as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (p. 48). Justificando, portanto, a utilização da técnica de observação que tratamos a seguir.

¹⁵ Vide seção 3.6 para mais detalhes.

A investigação qualitativa também deve ser descritiva e levar os pesquisadores a buscarem analisar os dados em toda sua riqueza de detalhes, respeitando a forma como foram registrados ou transcritos. Compreende-se, portanto, que a descrição garante substância e ilustra a apresentação dos dados recolhidos e os resultados escritos da investigação. No caso de nossa pesquisa, os dados primários incluem as transcrições das entrevistas e das conversas mantidas com a participante via aplicativo de mensagens *Whatsapp*, bem como seus relatos em suas narrativas escritas. Como dados secundários, consideramos as notas de campo registradas diariamente durante as observações de aulas, conforme veremos na seção que trata dos instrumentos de coleta de dados.

Outra característica do paradigma qualitativo é que seus investigadores se interessam mais pelo processo de investigação do que pelos resultados. A preocupação dos pesquisadores gira em torno de questionamentos relacionados à forma como as pessoas negociam significados, como começaram a usar determinados termos ou rótulos, como determinadas noções passaram a fazer parte do senso comum (BOGDAN; BIKLEN, 1998).

Segundo esses autores, a análise dos dados dá-se de forma indutiva e reafirma o interesse em constituir abstrações à medida que os dados colhidos vão sendo agrupados em categorias. O significado se constrói no processo de leitura que o pesquisador realiza a partir de sua compreensão do mundo e das relações “das perspectivas de quem as vivem” (MERRIAM, 2002), da perspectiva êmica¹⁶. Não há, portanto, hipóteses a serem comprovadas. Nessa perspectiva, a partir dos significados emergentes dos discursos, é possível ao pesquisador construir maiores entendimentos sobre os eventos registrados.

Com base no exposto, a pesquisa realizada justifica-se como qualitativa devido aos seus objetivos se ajustarem ao paradigma, conforme mencionado na subseção anterior, e também pela adoção de instrumentos de coletas variados, como as observações de aulas com notas de campo, narrativas escritas e entrevistas que visam à produção de descrições detalhadas para dar materialidade ao fenômeno estudado e garantir, assim, o caráter descritivo de nossa pesquisa e a confiabilidade dos achados.

¹⁶ Fetterman (1998) entende a perspectiva êmica ou perspectiva do nativo ou “*insider*” como o coração de grande parte das pesquisas etnográficas.

3.1.2 A pesquisa qualitativa interpretativista em LA

A pesquisa aplicada tem por objetivo contribuir para resolver um problema presente na sociedade ao lançar mão de conhecimentos disponíveis que permitam ampliar a compreensão sobre ele, além de sugerir novas questões a serem investigadas (LAVILLE; DIONNE, 1999). A Linguística, como ciência aplicada, vê na tradição interpretativista um potencial promissor (MOITA LOPES, 1994).

Moita Lopes (1994) justifica sua percepção acerca da pesquisa interpretativista como “mais adequada para o tipo de dado que se confronta quando fazemos pesquisa em LA” (p. 329) devido ao entendimento de que a linguagem tanto condiciona a realidade social quanto oferece maneiras para compreendê-la. Ou seja, na linguagem a realidade é construída e é por meio dela que temos a possibilidade de reflexão, compreensão e busca de soluções para as questões com as quais nos deparamos em nosso cotidiano. Corroborando o pensamento desse autor, fazemos a opção pela abordagem interpretativista em nossa pesquisa.

Em relação à produção de conhecimento, a pesquisa qualitativa interpretativista oferece o que o autor chama de “formas inovadoras de investigação”, que “podem ser reveladoras de conhecimento, que não está ao alcance da tradição positivista, devido a se basearem em princípios diferentes” (p. 330). A inovação proposta pela pesquisa interpretativista indica que os conhecimentos produzidos pela metodologia podem oferecer à LA possibilidades promissoras de resultados que melhor condizem como seu objeto de estudo, o uso da linguagem em contexto social.

Quanto à identidade da disciplina como área de conhecimento, conforme afirma, devido ao fato de muitas das pesquisas produzidas no Brasil intituladas de LA ignorarem as tradições de pesquisa nas quais se inserem, acabam por comprometer a identidade da LA. Daí a necessidade de constituição “de um corpo de metac conhecimento sobre uma área de investigação”, o que o autor considera ser “extremamente importante para o seu desenvolvimento” (p. 330). Tal pensamento vai ao encontro da definição de LA de Almeida Filho (2016) que propõe Linguística Aplicada como:

[...] um campo macrodisciplinar de pesquisa e práticas que lida com questões de linguagem e comunicação identificadas no cotidiano social, questões essas que são analisadas com base teórica própria construída da disciplina aplicada a que pertencer a questão e fazendo-o por meio de procedimentos de pesquisa também aplicada.

No que diz respeito às tradições de pesquisa, os argumentos em defesa da posição interpretativista como mais adequada para construir conhecimentos em ciências sociais e contrários à tradição positivista remetem-se à natureza dos objetos de investigação das ciências sociais e naturais serem tão diversos “que não se justifica a utilização de seus meios nas ciências sociais” (p. 331). A abordagem interpretativista desconstrói, portanto, a ideia de verdade absoluta trazida pela herança da tradição positivista haja vista que “o que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta” (p. 331), fazendo emergir das interações, as várias realidades.

Na visão interpretativista, o fator qualitativo, o particular, é o que, de fato, interessa à investigação. Nesse sentido, a pesquisa de natureza interpretativista se adequa aos objetivos propostos no trabalho aqui desenvolvido por tratar de fatos com que o linguista aplicado se depara (MOITA LOPES, 1994), situações reais que necessitam maior compreensão tanto em relação ao contexto de uma sala de aula quanto à dinâmica de construção social de significados. Compreendemos a pesquisa interpretativa “além de ser mais enriquecedora por permitir revelar conhecimentos de natureza diferente devido ao seu enfoque inovador” (p. 332) adequada ao estudo por nos possibilitar uma melhor exploração dos construtos crenças e autonomia e da dinâmica de suas relações no que tange às influências e ações dos agentes, professora e alunos, em um contexto específico de ensino-aprendizagem de ILE.

3.2 O Estudo de Caso como método de investigação

Uma justificativa para o desenvolvimento e potencialidades da abordagem metodológica Estudo de Caso (EC) na área educacional tem base em Freebody (2003) que a descreve como uma maneira de conduzir e disseminar pesquisas para impactar a prática e refinar, satisfatoriamente, a forma como é teorizada. Segundo o autor, os EC são capazes de nos proporcionar resultados mais significativos devido ao “forte senso de espaço e tempo” e ao “compromisso como a esmagadora significância de uma experiência localizada” (p. 81) que representam. Merriam (1998) corrobora o pensamento ao definir o EC como método de pesquisa “iluminador da prática educacional” (MERRIAM, 1998, p. 26).

Enquanto abordagem de investigação inserida no paradigma qualitativo, diversos autores compreendem que o estudo de um caso deve definir claramente o objeto e descrevê-lo em detalhes. Segundo Freebody (2003), EC têm o objetivo de obter *insights* teóricos e profissionais a partir da ampla documentação de dado caso. De acordo com Stake (1994, p.

236), um caso é algo “específico” cujos “limites e padrões de comportamento” envolvidos são fundamentais a sua compreensão. Para esse autor, “quanto mais o objeto de estudo é um sistema específico, único, delimitado” irá garantir ao pesquisador “maior a usabilidade da fundamentação epistemológica” (STAKE, 1994, p. 237). Para Yin (1994, p. 13), objeto e contextos apresentam-se intimamente conectados no EC. Conforme explica, um EC parte de “uma indagação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real”.

Nesse viés, compreendemos que um caso pode ser um objeto específico como um aluno ou professor em particular, um intercâmbio, uma aula, uma escola ou algo mais genérico como um distrito, um programa educacional, uma política educacional de uma nação e suas provisões, conforme nos explica Freebody (2003). A presente pesquisa é entendida como um estudo de caso por ter como foco principal o caso de uma professora de ILE e suas concepções de autonomia na aprendizagem de língua inglesa em uma classe de nível avançado de um CIL do DF. O caso é, assim, delimitado e justifica-se conforme o entendimento de crenças como variáveis (KALAJA, 1995). Assim, a opção metodológica corrobora a ideia de que crenças variam de contexto para contexto e se alteram inclusive em um contexto único. Justifica, portanto, a validade da realização de um estudo de caso sobre as crenças dessa professora sobre aprendizagem autônoma em sua relação com seus alunos no contexto de ensino específico.

3.2.1 O Estudo de Caso: características e objetivos

Há, na literatura, um conjunto de características que delimitam a metodologia EC. Dentre essas características, identificamos a natureza da investigação do EC, o seu carácter holístico, o contexto e sua relação com o estudo, a possibilidade de formular generalizações, a relevância de uma teoria prévia e o seu carácter interpretativo constante. O presente EC se caracteriza, conforme Merriam (1998), como:

- 1) descritivo, cujo produto final é uma rica e ampla descrição (*thick description*¹⁷);
- 2) longitudinal, holístico ou exploratório, que relaciona-se às diversas variáveis do EC e à sua descrição durante um determinado período de tempo;
- 3) heurístico, no sentido de que EC podem iluminar o entendimento do leitor sobre o fenômeno estudado;

¹⁷ Merriam (1998) esclarece que o termo *thick description* se origina da antropologia e significa uma descrição literal e completa do incidente ou entidade investigada.

- 4) particularista, porque examina um exemplo específico, mas ilumina um problema geral.

Com base nos propósitos de cada estudo, Stake (1994) faz a distinção entre EC **intrínsecos** e **instrumentais**. Esses estudos se diferenciam no sentido de que o primeiro busca “melhor entendimento de um caso particular”. Portanto, “o caso em si é interesse”. Já o segundo tipo, se refere “a um caso particular para gerar *insights* sobre um problema ou refinamento de uma teoria”. Nessa situação, “o caso é secundário”.

Sobre o objeto de estudo do EC, Stake (1994) afirma que esse pode ser **simples** ou **complexo**. Em referência ao EC simples, o foco recai em um único caso. O EC complexo, por sua vez, sugere a escolha do pesquisador em abordar mais de um caso, simultaneamente, na tentativa de atingir uma maior amplitude dos resultados sobre o fenômeno em estudo. Esse tipo de estudo deve ser compreendido como “a extensão do estudo de caso instrumental aplicado a vários casos”.

Na perspectiva desses autores, definimos nossa pesquisa como um EC instrumental, por se tratar de um estudo que visa maior compreensão da relação crenças-ações da professora participante no fomento da autonomia de seus alunos, portanto, gerar *insights* sobre um problema. Consideramos igualmente que se trata de EC simples devido à opção de investigar apenas um indivíduo. Trata-se de um EC de caráter descritivo, holístico, heurístico e particularista conforme a descrição proposta por Merriam (1998).

Outrossim, definimos nosso EC como um estudo interpretativista por buscar desenvolver, a partir de descrições ricas e generosas sobre o fenômeno estudado, categorias conceituais que objetivam ilustrar, embasar ou problematizar pressupostos teóricos assumidos antes da coleta de dados. De acordo com Merriam (1998), nesse tipo de estudo, o pesquisador “coleta o máximo de informações possíveis sobre o problema com a intenção de analisar, interpretar ou teorizar sobre o fenômeno” (p. 38). Nesse sentido, buscamos utilizar os procedimentos: a) descrição rica e b) interpretação dos dados coletados sobre os eventos relacionados ao problema de pesquisa de forma indutiva.

3.3 O contexto de pesquisa

O local da pesquisa é uma escola de ensino de línguas pública da Secretaria de Estado de Educação (SEEDF), situada em uma Região Administrativa do Distrito Federal. A referida escola compõe o conjunto de quinze CIL presentes no DF. Sua especificidade é o ensino de

línguas estrangeiras (inglês, francês, espanhol e japonês) para estudantes da Rede Pública de Ensino, prioritariamente, e comunidade, em geral.

Os CIL¹⁸ se destacam dentre as escolas da SEEDF no ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) como resultado de uma política pública bem-sucedida e um modelo pioneiro na educação pública do DF e do Brasil. Fato que se comprova pelo aumento do número de unidades nos últimos anos. São escolas denominadas de natureza especial, segundo o artigo 315 do Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal que as descreve como:

[...] unidades escolares com tipologias de atendimento diferenciadas das demais unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, cujo objetivo é oferecer espaço, tempo e oportunidades formativas com metodologias de ensino específicas e aprofundamento curricular, com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Os objetivos do CIL, segundo o artigo 321, também do Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, são:

- I. Proporcionar ambientes de interação entre os diferentes sujeitos envolvidos na aprendizagem da língua estudada;
- II. Promover interface entre as culturas de diferentes línguas;
- III. Promover projetos específicos que envolvam o uso de diferentes línguas em contato com manifestações estéticas variadas;
- IV. Selecionar, sistematizar e socializar conhecimentos que contribuam para a formação de sujeitos críticos e participativos.

Conforme o último censo escolar realizado em 22 de março de 2017, a escola em que se dá a pesquisa aqui desenvolvida tem 6.028 alunos matriculados, parte residente na cidade de localização, parte em regiões administrativas vizinhas e entorno do DF. É uma Unidade de Ensino (UE) com sede própria localizada na região central da cidade. É ampla e tem boa infraestrutura. Possui 18 salas de aula, sendo 1 sala de japonês, 2 salas de francês, 5 salas de espanhol e 10 salas de inglês. A escola funciona em três turnos de atendimento, matutino, vespertino e noturno. Conta também com outros espaços como sala de leitura, laboratório de informática, sala de monitoria, sala de recursos, serviço de orientação educacional, quadra de esportes, auditório, além de espaços administrativos e de coordenação pedagógica.

Conforme a literatura, o pesquisador, ao definir o local de realização de seu trabalho de pesquisa, deve ter em mente que, de alguma forma, estará interferindo na dinâmica das ações

¹⁸ Para maiores informações sobre os CIL, vide Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal referente a seu funcionamento e organização, em <<http://www.educacao.df.gov.br/regimentos/>>.

emergentes do contexto. Conforme Stake (1995), quase sempre a coleta de dados é realizada no território de alguém e envolve, no mínimo, algum tipo de invasão de privacidade. Dessa forma, para que o acesso seja garantido, afirma a necessidade em se obter permissão e fornecer esclarecimentos às instâncias envolvidas quanto à natureza do EC. Nesse EC, houve a necessidade de autorização dos órgãos e setores competentes da SEEDF e dos participantes por meio da assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido.

O acesso ao campo, muitas vezes “crucial” devido à presença da figura do *gatekeeper*¹⁹ (PUNCH, 1994, p. 86), foi, de certo modo, facilitado pelo fato de essa ser a escola na qual trabalhei desde o meu ingresso na SEEDF acerca de 15 anos. Além de professora de inglês, exerci a função de coordenadora de curso e, atualmente, exerço a função de supervisora pedagógica do turno noturno. Portanto, o interesse no estudo da UE está intrinsecamente ligado à minha trajetória profissional e pessoal. Acontecimento que o torna um fator motivacional muito significativo para o desenvolvimento da pesquisa na instituição.

3.4 A participante da pesquisa

Os critérios elencados para a escolha da participante buscaram atender adequadamente aos objetivos da pesquisa quanto ao perfil da professora e sua turma. Destarte, uma investigação exploratória sobre o potencial professor²⁰ participante do estudo foi iniciada no ano de 2016. Na época, observamos não ser possível defini-lo de imediato, antes que o semestre letivo seguinte se iniciasse, uma vez que turmas e corpo docente mudariam. Alguns professores foram licenciados ou remanejados, outros retornaram à Coordenação Regional de Ensino (CRE) devido ao vínculo temporário. Aqueles que permaneceram na escola assumiram grupos diferenciados do semestre anterior. Outros, simplesmente, não demonstraram interesse no estudo.

Já no ano letivo de 2017, quando as turmas do primeiro semestre já estavam formadas, verificamos a possibilidade de definição da turma. O professor regente, contudo, dependeria do processo de modulação de professores e escolha de turmas que ocorre institucionalmente a cada semestre. Assim, seguindo critérios que abordamos adiante, optamos pela turma de nível 3D (nível avançado) do turno matutino. Essa classe tinha aulas de duração de uma hora e quarenta minutos, duas vezes por semana, nos dias de terças e quintas-feiras, às 7h30 da manhã. Os

¹⁹ O responsável pelo acesso e proteção da unidade escolar.

²⁰ Por razão de conformidade, nesse texto, fazemos a opção pelo masculino genérico quando da designação de professor e professora, aluna e aluno.

critérios norteadores referiram-se ao nível da turma (uma turma de concluintes), à faixa etária dos alunos e ao horário das aulas.

Na época, a escolha de uma turma de nível avançado foi conveniente ao estudo devido à faixa etária dos alunos variar entre 17 e 27 anos de idade. A escolha dessa turma mostrou-se mais apropriada pelo entendimento de que alunos mais adiantados nos estudos de ILE, alunos formandos, seriam mais amadurecidos e aptos à participação na pesquisa e pela possibilidade de contribuírem com melhores reflexões sobre seus processos de aprendizagem de línguas. A maioria, inclusive, já havia concluído o Ensino Médio e já cursava a graduação. Quanto ao horário das aulas, a opção se deu porque, embora houvesse outras quatro turmas de nível 3D, duas no turno vespertino e duas no noturno, os horários das aulas eram incompatíveis com a disponibilidade para realização das observações.

A professora participante, a quem nomeamos pelo pseudônimo de Ana, foi identificada em fevereiro de 2017, em uma conversa informal, quando participávamos de um treinamento de professores. A partir desse e de contatos anteriores (enquanto colegas de trabalho) verificamos em Ana algumas características que justificam a realização de um EC. A título de exemplo, sua preocupação constante com sua formação, seu interesse em melhorar sua prática pedagógica, seu entusiasmo em elaborar aulas criativas e interessantes e, principalmente, sua preocupação com a aprendizagem de seu aluno. Acrescentamos ainda o interesse em assumir o grupo selecionado para a pesquisa e a sua abertura para as observações de suas aulas. A seu ver, a observação de aulas poderia contribuir de maneira positiva para sua prática pedagógica. Outros critérios secundários estavam relacionados à sua disponibilidade e sua concordância com o estudo.

Em uma análise inicial, temos uma percepção de Ana como uma profissional que procura estar em constante formação, participando de cursos, seminários e treinamentos. Mostra-se entusiasmada e aberta ao que possa favorecer positivamente a sua prática pedagógica. Seus primeiros relatos, inclusive, evidenciam o entendimento de que sua participação na pesquisa tem possibilidades de contribuição para uma reflexão e, em consequência, melhorias em seu ensino. De maneira mais abrangente, compreendemos que o estudo do caso de Ana tem a possibilidade de contribuir não apenas com suas reflexões pessoais, mas igualmente com as reflexões de outros professores (em sua escola e em outros contextos) e, portanto, iluminar a prática de muitos profissionais de ensino de línguas.

Ana tem trinta anos de idade e é aluna egressa do Centro de Línguas em que atualmente leciona. Iniciou sua carreira no ano de 2008 em cursos de línguas independentes. Graduada em Pedagogia, trabalhou em escolas de educação infantil e, inclusive, em uma escola de educação

bilíngüe pelo período de dois anos. Kursou a segunda graduação em Letras entre os anos de 2011 e 2014, totalmente à distância. Conforme relatado, sempre gostou de inglês. Percebeu sua criatividade em elaborar jogos e atividades para ensinar o idioma em sua fase como monitora, ainda estudante. Surgiu dessa época, na adolescência, a motivação para se tornar professora de línguas. Atualmente Ana é professora concursada da Secretaria de Educação e trabalha há dois anos no CIL, contexto de pesquisa.

A participante não possui vivência no exterior e nem uma certificação internacional. Porém, em nossas primeiras conversas, revelou o interesse em obter uma certificação futuramente. Relatou que esse é um de seus objetivos porque, segundo ela, “é importante para sua profissão”. Porém prefere se preparar bem porque as provas “são muito caras” e quer “evitar frustrações”.

Na turma pesquisada havia 16 alunos, 9 homens e 7 mulheres. A ideia inicial do estudo era que toda a classe participasse da pesquisa por acreditarmos que, dessa forma, poderíamos assegurar uma maior fidelidade e riqueza de dados e garantir um número razoável de participantes ao fim do estudo.

FIGURA 1 – Sala de aula – Turma 3D



Fonte: Autoria própria em 17/05/2017

De fato, a princípio, nosso objetivo era coletar, analisar e relacionar os dados de professora e de alunos. Contudo, devido à falta de tempo para a amplitude de um projeto desse porte a ser realizado no período de tempo de um curso de mestrado, fez-se necessário redefinir e delimitar os objetivos de pesquisa e reduzir a análise somente dos dados da professora. Por questões de preservação de face, na menção dos alunos na análise dos dados de Ana, utilizaremos pseudônimos escolhidos por eles mesmos. Assim, a participante e os alunos são identificados e destacados no quadro 4 abaixo:

QUADRO 4 – Participante da pesquisa

Participante e alunos da turma 3D			Idade (anos)
Professora	1.	Ana	30
Alunos	1.	Alfred	17
	2.	Alfredo	20
	3.	Bento	19
	4.	Drake	27
	5.	Enzo	18
	6.	Esther	20
	7.	Helena	19
	8.	Jão	19
	9.	Joseph	18
	10.	Josh	20
	11.	Laura	17
	12.	Maria	17
	13.	Rachel	20
	14.	Raul	19
	15.	Tainara	18
	16.	Wonder	18

Fonte: autoria própria

Após a apresentação da participante e sua turma, delimitamos os princípios éticos que nortearam a investigação aqui relatada.

3.5 Os princípios éticos

A boa prática em pesquisa recomenda que sejam observados princípios éticos²¹ e valores²² na condução de estudos científicos. O pesquisador, por sua vez, tem sobre si a responsabilidade sobre a tomada de decisões no decorrer do percurso, que envolvem preocupações sobre o “certo” a ser feito, além de ter cuidado para com a forma em que as experiências dos participantes serão relatadas em seu relatório de pesquisa. Stake (1994) coloca que para a proteção dos participantes, os pesquisadores têm a obrigação de pensar sobre a questão ética antes mesmo de solicitar acesso e permissão.

O pesquisador, portanto, necessita ser cauteloso quanto às premissas de **preservação da identidade, permissão e reciprocidade** exigidas pela ética na condução de pesquisas de forma a não os expor, constranger ou colocar os participantes em situação de risco. Conforme

²¹ De acordo com Schüklenk (2005), “A perspectiva ética adotada por uma pessoa pode influenciá-la a agir de determinada maneira”. O autor descreve a ética sob as perspectivas Principalistas, Deontológica e Utilitarista.

²² Compreendemos valores como “representações mentais do que é bom, desejável, ideal, de como as coisas deveriam ser ou procurar ser; são preferências, inclinações, disposições para um estado considerado desejável. São nossos valores que fazem de nós o que somos (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Punch (1994, p. 84), no que se refere à ética em pesquisa, “as maiores preocupações se resumem a problemas relacionados ao risco, consentimento, engano, privacidade e confidencialidade dos dados”.

Dessa forma, em concordância com a questão ética, nossa pesquisa orienta-se de forma a seguir protocolos que preservem a face da unidade de ensino e dos participantes. Nesse sentido, as estratégias adotadas na condução do estudo referem-se à substituição das identidades dos participantes por pseudônimos e a omissão do nome da unidade de ensino estudada.

As entrevistas e os relatos divulgados se beneficiam da assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido pela participante e alunos envolvidos ou responsáveis quando se tratou de alunos menores de idade. Em nossa pesquisa apenas 2 alunos tinham menos de 18 anos, seus dados, porém, não foram considerados para a análise. Conforme indica Schüklenk (2005), a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido pressupõe que a concordância dos participantes com a pesquisa é uma forma de expressar que os propósitos são compartilhados e que não é um instrumento para um fim, mas parte fundamental de um processo. Outro cuidado quanto aos dados fornecidos pela professora participante, tomado no sentido de não a expor ou constranger, foi solicitar a leitura do relatório de pesquisa por Ana previamente à divulgação dos resultados.

A reciprocidade, igualmente, está inclusa nos protocolos de ética orientadores da pesquisa científica. Dentre as várias formas de retribuir às pessoas que colaboram com o estudo, o pesquisador tem o benefício do compartilhamento dos resultados obtidos. Entende-se que a devolutiva à comunidade onde a pesquisa foi localizada é uma maneira de compartilhar a reflexão, além de demonstrar gratidão e contribuir para melhorias das condições vivenciadas no contexto. A devolutiva dos resultados da pesquisa aqui relatada atende adequadamente ao critério de reciprocidade e é especialmente significativa, no sentido pessoal, pela sensação de poder construir conhecimento em conjunto com meus pares e com a comunidade da qual também pertencço.

3.6 Metodologias de pesquisa em crenças sobre aprendizagem de línguas

Barcelos (2001) caracteriza três abordagens de investigação de crenças conforme a definição adotada, a metodologia utilizada e relação entre crenças e ações. Cada uma dessas abordagens corresponde a um período específico da pesquisa. Dessa forma percebemos três períodos distintos de investigação: 1) a fase inicial; 2) a fase de consolidação e 3) a fase de expansão. Cada uma dessas fases corresponde a uma abordagem metodológica específica,

respectivamente: 1) a abordagem normativa, que infere as crenças por meio de um conjunto pré-determinado de afirmações; 2) a metacognitiva, que utiliza autorrelatos e entrevistas para inferir as crenças sobre aprendizagem de línguas e 3) a abordagem contextual, que usa ferramentas etnográficas como entrevistas e observações. Com vista a melhor compreensão da trajetória de pesquisa do construto crenças, abordamos cada um desses períodos nas seções seguintes.

3.6.1 A pesquisa em crenças na fase inicial

Conforme exposto anteriormente, os estudos de Horwitz (1985) demarcam o início da pesquisa em crenças. As primeiras pesquisas investigavam crenças pelo uso de questionários fechados, do tipo BALLI (*Beliefs about Language Learning Inventory*) com alternativas em *Likert-scale*, em sua maioria, conforme explica Barcelos (2004). Segundo a autora, os seguintes aspectos caracterizam a investigação de crenças nesse período: 1) afirmações abstratas sobre crenças; 2) a caracterização do aprendiz como inadequado a aprender, cujas crenças são descritas, na maioria das vezes, como “errôneas” e 3) a predição, ou explicações de causa e efeito, sem considerar o contexto.

De acordo com Barcelos (2004) “a pesquisa das crenças, nesse primeiro momento, ignora a perspectiva do aluno” (p. 135). Para a autora, o uso de questionários na maioria dos estudos, principalmente questionários do tipo *Likert-Scale* – no qual as crenças eram elencadas a partir do ponto de vista do pesquisador de antemão – limita os alunos a uma visão parcial das crenças à perspectiva do pesquisador, e não lhes permite uma visão holística do fenômeno, muito menos expressarem suas próprias crenças. Essa fase é marcada pelo que se convencionou chamar de pesquisa normativa em crenças. Nesse tipo de pesquisa, percebemos as desvantagens e limitações do questionário. Segundo Barcelos (2003), questionários são fortemente criticados por priorizarem a perspectiva ética e quantitativa, além de analisarem as crenças fora de contexto.

O problema, segundo a autora, consiste em interpretações das perguntas de forma diferente da intenção do pesquisador, além da possibilidade de que as crenças consideradas na elaboração dos questionários possam divergir daquelas que os alunos acham significantes para o seu aprendizado. Outros questionamentos levantados se referem ao significado das crenças identificadas. Há dúvidas quanto aos comportamentos dos alunos estarem ou não de acordo com suas crenças, ao modo como interagem com elas e a razão para suas crenças.

3.6.2 A pesquisa em crenças na fase de consolidação

O segundo período evidencia-se por um tipo de pesquisa sobre crenças preocupada com o desenvolvimento do ensino autônomo e do treinamento de aprendizes (BARCELOS, 2004). Nesse viés, o conceito de conhecimento metacognitivo de Wenden (1986a, 1986b) como estável, declarável, abstrato, falível e situado dentro da mente dos aprendizes desvela uma concepção de crenças de um ponto de vista da cognição. Conforme Barcelos (2004), o conhecimento metacognitivo é dividido em conhecimento: (a) sobre aprendizagem humana, como fatores cognitivos e afetivos que podem facilitar ou inibir a aprendizagem humana; (b) sobre a tarefa de aprender e (c) conhecimento estratégico, ou o conhecimento sobre a utilidade das estratégias.

Nesse segundo momento, a aproximação da pesquisa em crenças com a pesquisa sobre estratégias de aprendizagem torna-se evidente. De acordo com Barcelos (2004), a abordagem metacognitiva, que caracteriza o período, dá a entender que “crenças errôneas levam a estratégias também ineficazes e vice-versa” (p. 136). A autora nos alerta igualmente para outra preocupação da abordagem em classificar e “encaixar as crenças dentro de um modelo definido *a priori* sobre o tipo de conhecimento a que as crenças dos alunos se referem” (p. 136).

Há uma preocupação recorrente com o caráter prescritivo das crenças e em identificar crenças erradas e corretas e quais delas são obstáculos à autonomia. É importante ressaltar, no entanto, que a concepção de autonomia na perspectiva da pesquisa em crenças pela cognição assume um viés técnico, treinar alunos a aprender a aprender línguas. A crítica da autora a esse tipo de abordagem tem por base o entendimento de autonomia como “esforço de se tornar autor do próprio mundo, de ser capaz de criar nossos próprios significados, de perseguir alternativas culturais dentre as políticas culturais de nossa vida diária” (PENNYCOOK 1997, p. 39 apud BARCELOS, 2004, p. 136-137). Essa perspectiva, segundo ela, deixa claro que as crenças não são obstáculos, mas maneiras únicas dos alunos demonstrarem que são seres que pensam e que interagem com seu ambiente.

3.6.3 A pesquisa em crenças hoje: a fase de expansão

No terceiro momento, percebemos “uma maior pluralidade de metodologias e de percepções diferentes sobre como fazer pesquisa a respeito de crenças” (BARCELOS, 2004, p. 137). O contexto passa a ser fundamental para a investigação. Barcelos (2004) tece sua crítica

aos estudos anteriores que para ela são “incompletos porque investigavam somente afirmações e não as relacionavam com ações, através da observação de comportamento” (p. 137).

Estudos atuais passam a incorporar fatores como contexto, identidade, metáforas e o uso de diferentes teorias sócio-histórico-culturais (BARCELOS, 2004) e buscam investigar crenças tomando o contexto da sala de aula para a realização de observações e análises das crenças de forma diferenciada. É nesse momento que a abordagem contextual (AC) toma força e passa a ser a estratégia de pesquisa preferencial para os estudos de crenças.

A AC tem por objetivo compreender as crenças de alunos (e professores) em contextos específicos (BARCELOS, 2001). Estudos na vertente contextual, em sua maioria, procuram considerar tanto a influência da experiência anterior da aprendizagem de línguas de alunos em suas crenças quanto suas ações dentro de um contexto específico. A vantagem mais proeminente dessa abordagem se refere a uma definição mais ampla do conceito de crenças sobre aprendizagem de línguas ao caracterizá-las como dinâmicas e sociais por meio do uso de uma metodologia que fornece uma riqueza de detalhes bem mais refinados a respeito do tipo de crenças e do contexto onde tais crenças se desenvolvem (BARCELOS, 2001). Essa característica, segundo a autora, permite uma maior compreensão das crenças e de sua relação com a abordagem de aprender LE dos alunos.

Em nosso estudo, percebemos, na abordagem contextual, o paradigma de pesquisa que melhor se adequa a investigação de crenças que propomos no que tange à questão da autonomia no ensino-aprendizagem de línguas. Crenças essas que estão localizadas no contexto de ensino de ILE pesquisado. A opção por esse paradigma dá-se, de acordo com Barcelos (2001), conforme o conceito de crenças adotado, a metodologia e com a relação entre crenças e ações.

Conforme nos orienta a AC, tomamos como fundamental para o desenvolvimento da pesquisa aqui descrita que o levantamento de dados seja realizado por instrumentos diversificados como observações de aulas com notas de campo, narrativas escritas e entrevista. A diversidade de instrumentos tem o objetivo de favorecer a identificação das crenças que emergem do processo interativo entre participantes e entre participantes e contexto, estimulando, assim, um processo de identificação, reconhecimento e ressignificação dessas crenças por meio da reflexão.

No que diz respeito à relação crença-ação, compreendemos que a dinâmica ocorre de forma interativa, na qual há um efeito retroativo das ações nas crenças. Nessa dinâmica, tanto as crenças influenciam as ações, como as ações influenciam as crenças. Assim, concordamos que fatores como as experiências e reflexões sobre as ações da participante podem favorecer uma mudança ou a formação de novas crenças. Conforme afirmado anteriormente, acordamos

que na relação interativa “a compreensão dos limites contextuais ajuda na compreensão das crenças” (BARCELOS, 2006, p. 26).

3.7 Instrumentos de coleta de dados

Tomamos a definição de dados de Bogdan e Biklen (1998, p. 149) como “materiais brutos que pesquisadores recolhem no ambiente que se propõem estudar”. Os dados, compreendidos como “elementos que formam a base da análise”, na pesquisa qualitativa, “servem como fatos inegáveis que protegem a escrita de ser feita a partir de uma especulação não fundamentada”. Portanto, na fase de coleta, é de responsabilidade do pesquisador assegurar uma base sólida de dados de forma a garantir elementos suficientes para a realização de uma análise adequada, capaz de atender as demandas da pesquisa e de atribuir confiabilidade a seus resultados.

Em estudos de casos, os dados podem ser coletados por diferentes instrumentos. São definidos, portanto, como “empiricamente onívoros”²³ (FREEBODY, 2003, p. 82). Os instrumentos utilizados incluem observações, entrevistas, transcrições, notas, documentos etc. Para Yin (1994), os EC se apoiam em múltiplas fontes de evidências, com dados convergindo em tendência à triangulação. O autor esclarece que a metodologia se beneficia de proposições teóricas anteriores para direcionar a análise.

Para realizar o estudo descrito, elencamos os seguintes instrumentos: 1) observação não participante com notas de campo; 2) narrativas escritas e 3) entrevistas semiestruturadas. Justificamos a utilização de instrumentos variados devido à exigência da pesquisa qualitativa por uma descrição detalhada que possibilite ao pesquisador a validação e a verificação de dados em triangulação, evitando assim interpretações tácitas.

Na fase inicial dos trabalhos de campo, no início do primeiro semestre letivo de 2017, realizamos um reconhecimento na turma de nível 3D supracitada. Os primeiros contatos foram realizados de forma exploratória (FREEBODY, 2003) para uma breve familiarização da pesquisadora com o campo. Nas fases posteriores, realizamos **observações** em sala de aula com tomada de **notas de campo** e **entrevistas semiestruturadas**. As entrevistas ocorreram entre junho e julho de 2017, em momentos específicos durante o trabalho de campo. Foram realizadas de forma individualizada e registradas em gravador de voz para posterior transcrição e análise

²³ O autor utiliza a metáfora do animal onívoro para referir-se a característica do estudo de caso de obtenção de dados em triangulação a partir de múltiplas fontes de coleta. Segundo o *Dicionário Online de Português*, onívoro é um termo da zoologia e refere-se ao animal que come de tudo, tanto alimentos de origem animal como alimentos de origem vegetal.

de dados. Em três momentos, durante as observações de aulas, os participantes foram solicitados a redigirem relatos sobre suas experiências no ensino e aprendizagem de línguas em forma de **narrativas escritas**. Nas seções seguintes, há a descrição de cada um dos instrumentos utilizados.

3.7.1 Observação não participante

A técnica de observação, considerada fonte segura do conhecimento humano (ADLER; ADLER, 1994) é comumente utilizada com outros instrumentos de coleta de dados, como a entrevista. Em nossa pesquisa, foram realizadas observação não participante com notas de campo, associadas a entrevistas semiestruturadas. Como se trata de um estudo de caso, compreendemos que as observações proporcionam um melhor entendimento acerca do problema de pesquisa (STAKE, 1994). Para tanto, necessitam ser pertinentes aos objetivos. Para Stake (1994), o pesquisador deve ter em mente o que se quer observar para que não se perca nas infinitudes de questões que emergem na sala de aula.

Humphries (2012), ressalta que pesquisadores estão interessados em entender as ações profissionais de professores, não o que pensam em isolamento ao que fazem. Portanto, em combinação com as entrevistas, é relevante que sejam empregadas observações em estudos de crenças. Justificamos que embora as entrevistas nos permitam *insights* sobre como professores acham que ensinam, não é incomum as pessoas dizerem uma coisa, mas na realidade fazerem outra (CORBIN; STRAUSS, 2008 apud HUMPHRIES, 2012).

No presente estudo, caracterizado por uma análise descritiva, sem intervenção da pesquisadora no contexto, adotamos a técnica de observação não participante. De acordo com a natureza e os objetivos de nossa pesquisa, a observação não participante demonstrou-se o posicionamento metodológico mais pertinente. Justificamos a opção com o fato de o estudo ter um caráter descritivo e não interventivo. No entanto, na impossibilidade de o pesquisador adotar uma postura neutra e não interferir de alguma forma no contexto, concordamos com o pensamento de Bogdan e Biklen (1998) quanto aos limites tênues dos papéis do observador situados entre os extremos participante e observador total.

Conforme afirma Flick (2004, p. 70), os pesquisadores constituem o principal “instrumento” de coleta de dados e de cognição, não podendo, por isso, adotar um papel neutro no campo e em seus contatos com as pessoas a serem entrevistadas ou observadas. Embora tenhamos utilizado a técnica de observação não participante para a coleta de dados, em que adotamos uma posição mais periférica em relação ao contexto e não interferimos diretamente

nas ações, compreendemos que a presença da pesquisadora influenciou, de alguma maneira, os comportamentos em sala de aula, sobretudo no início das observações. Por conseguinte, elegemos as entrevistas e as narrativas escritas como fontes primárias de dados e as observações como fonte de dados secundários para confirmarmos as crenças identificadas nas entrevistas.

Na impossibilidade de estudos longitudinais para um estudo de cunho etnográfico que atenda satisfatoriamente a demanda do método, estabelecemos o período de 21 de fevereiro a 1º de junho de 2017 para as observações. Nossa intenção foi manter contato suficiente com o campo na tentativa de naturalizar a presença da pesquisadora, enriquecer a coleta e assegurar a fidelidade dos dados. As aulas são descritas conforme o quadro 5 a seguir:

QUADRO 5 – Observação de aulas 2º semestre/2017

Nº	DATA	DURAÇÃO (MINUTOS)	TEMA
1	21/fev	100	Apresentação alunos e professora. Revisão: " <i>Indirect Questions</i> ".
2	07/mar	100	" <i>Air Polution</i> " e " <i>Supernatural</i> " como práticas de compreensão oral.
3	09/mar	100	Antônimos e " <i>Tag Questions</i> ".
4	14/mar	100	" <i>Tag Questions</i> ". " <i>Coffee Cup Reading</i> " como atividade de compreensão oral.
5	21/mar	100	Adjetivos simples e compostos para descrever a personalidade.
6	23/mar	100	Revisão para o teste.
7	30/mar	100	" <i>Do</i> " e " <i>make</i> " e problemas de saúde.
8	04/abr	100	Revisão: " <i>present perfect</i> " e " <i>present perfect continuous</i> ".
9	06/abr	100	No escritório do médico como atividade de compreensão oral.
10	18/abr	100	Revisão para as provas bimestrais.
11	02/mai	100	Faixas etárias e estereótipos.
12	04/mai	100	Ordem dos adjetivos.
13	16/mai	100	Vestuário.
14	18/mai	100	Indústria da moda e consumo.
15	23/mai	100	Apresentação de projetos orais.
16	01/jun	100	Prática oral: viagem
CARGA HORÁRIA TOTAL			26 horas e 40 minutos

Fonte: autoria própria

No quadro 5 demonstramos que o planejamento das observações atendeu um cronograma equivalente ao período de dois bimestres de aulas, com visitas semanais, somando 16 encontros de 100 minutos cada e totalizando a carga horária semestral de 26 horas e 40 minutos. As aulas foram registradas em aparelho de gravação de voz e acompanhadas pela escrita de notas de campo.

Reiteramos que o procedimento de observação de aulas para o levantamento e confirmação de crenças é de extrema importância em um estudo de base interpretativo-qualitativo, permitindo não apenas a análise de crenças anteriormente verbalizadas, mas também o levantamento de novas crenças (BARCELOS 2001, 2006; VIEIRA ABRAHÃO, 2006; MOREIRA; MONTEIRO, 2010). No que tange à nossa pesquisa, compreendemos que as observações de aulas tiveram grande potencial em confirmar e identificar novas crenças da professora sobre autonomia relacionadas aos alunos participantes.

Assim, conforme nos explicam Moreira e Monteiro (2010), ratificamos que é muito importante para o crescimento profissional do professor um retorno do pesquisador quanto às observações. Esse fato pode ser constatado nos momentos de compartilhamento de pontos destacados das observações de aulas entre a pesquisadora e a participante. Essa troca deu-se tanto em conversas informais, como nas entrevistas posteriores às observações. Tais momentos foram frutíferos em proporcionar reflexões sobre as crenças da professora relacionada à sua prática pedagógica, aos seus alunos e a si mesmo. Compreendemos que tais momentos foram capazes de, até mesmo, influenciar uma mudança nas ações de Ana, conforme discutimos no capítulo de análise. Na seção seguinte, tratamos das notas de campo.

3.7.2 Notas de campo

Notas de campo, segundo Bogdan e Biklen (1998, p. 150), “são relatos escritos que o pesquisador ouve e experiencia e pensa do decurso da recolha e reflexão dos dados em pesquisa qualitativa”. As notas de campo precisam ser detalhadas, precisas, extensivas, completas e claras. Funcionam de forma a complementar e contextualizar as observações.

Quanto ao **conteúdo das notas de campo**, Bogdan e Biklen (1998) as classificam como:

- **descritivo** - com objetivo de captar uma fatia da vida, registrar em detalhes o que ocorreu.
- **reflexivo** - que o apreende mais do ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações.

De acordo com os autores, a partir da escrita das notas de campo, o pesquisador, em seu estilo pessoal, realiza descrições minuciosas dos acontecimentos, descreve retratos detalhados dos sujeitos, reconstrói diálogos, descreve o espaço físico e as atividades realizadas.

O pesquisador, por sua vez, deve considerar a si próprio, parte do estudo. Fato que pressupõe atentar-se ao seu comportamento, suposições e tudo que possa afetar os dados que são recolhidos e analisados (BOGDAN; BIKLEN, 1998).

A reflexão do ponto de vista do pesquisador deve permear a investigação em todas as etapas. São elas que “refletem um relato mais pessoal da investigação”, são consideradas “a parte mais subjetiva da jornada” e seu objetivo principal é aprimorar as notas (BOGDAN; BIKLEN, 1998, p. 165). Dessa maneira “o pesquisador deve refletir sobre si mesmo, sobre a análise, sobre o método, sobre os conflitos e dilemas éticos da pesquisa”. A parte reflexiva da tomada de notas “insiste que investigação, como todo processo humano, é um processo subjetivo” (p. 165).

Em nosso trabalho de pesquisa, as notas de campo²⁴ foram registradas diária e manualmente e, posteriormente, foram transferidas para meio digital e complementadas com informações obtidas pelas gravações em áudio. Nosso objetivo foi de assegurarmos uma descrição mais completa, detalhada e precisa dos eventos observados. Dessa forma, a cada aula observada, registramos em notas os eventos considerados relevantes para compreendermos a dinâmica em sala de aula na busca por atendermos aos nossos objetivos de pesquisa. No entanto, a relação entre os construtos crenças e autonomia evidenciou-se de uma complexidade tal que dificilmente poderíamos identificar somente com as observações e tomada de notas sobre a relação pretendida. Por esse motivo, as entrevistas e as narrativas escritas foram elencadas como fontes de dados primários e, conforme o entendimento de que as notas de campo são fundamentais para assegurar a fidelidade dos dados por meio de triangulação dos métodos e, posteriormente, de dados. Portanto, adotamos o instrumento como fonte de dados secundária.

3.7.3 Narrativas Escritas

Em nossa pesquisa, utilizamos narrativas escritas como instrumentos de coleta de dados haja vista constituírem-se em um método bastante adequado na investigação de crenças (BARCELOS, 2006b). De acordo com Barcelos (2006b), o interesse por narrativas e histórias como instrumento e abordagem de pesquisa e como fonte de análise do processo ensino-aprendizagem vem crescendo no Brasil e no mundo. De fato, o instrumento é considerado pelos teóricos como muito eficaz nas investigações sobre as experiências de ensino e aprendizagem ao longo da vida dos participantes.

²⁴ As notas de campo estão disponíveis em forma de apêndices ao fim do trabalho.

Vieira-Abrahão (2006), ao descrever os instrumentos da pesquisa em crenças, discorre sobre os autorrelatos. Para a autora, os autorrelatos (também denominados estória, narrativas, biografias e autobiografias) “são técnicas que buscam captar as histórias de professores e aprendizes para explicar com maior profundidade suas ações e respostas em sala de aula” (p. 224). Em relação à pesquisa em crenças, especificamente, as diferentes modalidades de autorrelatos, e voltando-se para o interesse particular, as narrativas, conforme a autora, “têm sido utilizadas com o propósito de mapeá-las e buscar entender as suas origens” (p. 224).

Para Barcelos (2006b), as pesquisas de Telles (2000, 2002, 2004) demonstram que as narrativas permitem que os professores reconstruam seus conhecimentos pessoais e suas representações. Favorecem, portanto, a reflexão e, conseqüentemente, um posicionamento mais ativo dos professores em suas práticas. O estudo das narrativas dos alunos, embora mais recente, tem despertado bastante interesse de pesquisadores e revelado um caráter promissor. A título de exemplo, Barcelos (2006b) cita o projeto AMFALE²⁵ de Paiva como uma iniciativa de grande porte que utiliza a técnica da narrativa para reunir relatos de aprendizes e professores de línguas. Tanto Barcelos (2006b) como Vieira-Abrahão (2006) entendem o uso de narrativas como uma forma de permitir um melhor conhecimento dos alunos e professores, seus anseios, dificuldades e crenças no processo ensino-aprendizagem de línguas.

Na pesquisa desenvolvida, em dois momentos do trabalho de campo, em 06/04 e em 23/05, solicitamos a professora e aos alunos que escrevessem, de forma livre e em língua materna, dois textos sobre suas experiências na aprendizagem de língua inglesa. Essas narrativas foram entregues em papel impresso, tanto para participante da pesquisa quanto para os alunos. Em um prazo de até duas semanas, os formulários deveriam ser devolvidos à pesquisadora, mas nem todos obedeceram ao prazo de entrega, ou simplesmente não os devolveram.

A proposta das narrativas era que a professora e os alunos discorressem sobre as questões orientadoras 1 e 2, conforme demonstrado no quadro 6. Contudo, com o realinhamento dos objetivos de pesquisa, apenas as narrativas da professora foram analisadas, como expomos anteriormente.

A medida que os trabalhos analíticos eram desenvolvidos, constatamos a necessidade de mais dados para verificarmos como a experiência da professora Ana na condição de aluna de línguas se refletia em sua prática em sala de aula. Justificamos que essa questão não ficou clara nas 2 narrativas realizadas previamente pela participante. Nesse sentido, decidimos incluir

²⁵ O projeto AMFALE é coordenado pela profa. Vera Menezes de Oliveira e Paiva e encontra-se disponível em <<http://www.veramenezes.com/amfale.htm>>.

uma terceira proposta de narrativa escrita, apenas para Ana, que foi enviada em 05/12/2017 por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Esclarecemos que a utilização desse recurso se deu no sentido de agilizar a comunicação com a participante, apenas. A resposta, contudo, foi entregue por correio eletrônico, após duas semanas:

QUADRO 6 – Narrativas escritas da Professora Ana

	Data	Narrativa
1.	06/04/2017	Como você se prepara para vir à aula de inglês? O que você faz? Descreva sua rotina com detalhes.
2.	23/05/2017	Fale de sua experiência na aprendizagem de língua inglesa? Conte sua história.
3.	05/12/2017	Como você percebe que a sua experiência como aluna de línguas influencia sua prática em sala de aula.

Fonte: autoria própria

Calcados na ideia de que a narrativa nos garante várias pistas sobre a origem das crenças que um professor possa ter (MOREIRA; MONTEIRO, 2010), em nossa pesquisa concebemos o instrumento capaz de nos indicar evidências das crenças investigadas, no caso crenças sobre autonomia na aprendizagem de ILE da professora Ana. Corroboramos o pensamento das autoras quanto às narrativas serem um bom instrumento por propiciar reflexão e auto avaliação, conforme foi possível constatar nas análises dos textos da participante.

3.7.4 Entrevista

Dentre os desafios de pesquisar crenças de professores está o fato de as crenças serem tácitas suposições muitas vezes inconscientes sobre alunos, salas de aula e o conteúdo a ser ensinado (KAGAN, 1992), portanto, inobserváveis, e os professores podem ter dificuldades em articulá-las. Daí a necessidade do uso de instrumentos apropriados, como as entrevistas, para pesquisar crenças. De acordo com Rosa e Arnoldi (2006), a entrevista na pesquisa qualitativa é classificada conforme o nível de estruturação e roteiro de questões utilizadas em: a) estruturadas; b) semiestruturadas e c) livres. Na presente pesquisa, o instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada, entendida como adequada à investigação de crenças.

De acordo com as autoras, entrevistas semiestruturadas “dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos” (p. 31). Nesse tipo de entrevista, as questões “deverão ser formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados” (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 30).

As vantagens que um roteiro de entrevista flexível traz ao pesquisador qualitativo são diversas. A ausência de rigidez possibilita ao entrevistador, por exemplo, a abertura para fazer novos questionamentos que, no decorrer da ação, perceberam-se ausentes. Mais além, quando o roteiro é flexível, além da produção das respostas previstas de antemão, possibilitam ao pesquisador produzir *insights* e a fazer novas associações. A condução de roteiros de entrevista, antes de tudo, é entendida aqui como uma troca entre pesquisador e pesquisado, sendo muito úteis na condução de estudos de casos e em estudos em crenças.

Nessa pesquisa, em atendimento aos seus objetivos, entrevistas semiestruturadas foram realizadas com professora e alunos. Porém, reiteramos que apenas os dados da professora Ana foram considerados para a análise. As entrevistas ocorreram ao final dos trabalhos de campo, entre 06/06/2017 e 06/07/2017, e foram registradas em gravador de voz para a posterior transcrição e análise. As entrevistas realizadas com a professora Ana, especificamente, ocorreram em 05/07 e, posteriormente, em 13/11. A primeira entrevista ocorreu na sala de aula (sem a presença de alunos e após o término das atividades pedagógicas), entre o horário de 12 e 13 horas e teve duração de cerca de 50 minutos. A segunda entrevista ocorreu em uma cafeteria, no horário entre 17 horas 30 minutos e 18 horas e teve duração de cerca de 20 minutos. As entrevistas com os alunos, por sua vez, ocorreram após o término das aulas, no horário entre 9 e 10 horas, de forma individualizada e em espaços disponíveis na escola, como a sala de leitura ou salas de aula que se encontravam vazias. A duração das entrevistas variou entre 8 e 35 minutos.

Antes de todas as entrevistas, houve uma conversa inicial com cada entrevistado para esclarecimentos e informações quanto aos objetivos da aplicação do instrumento. Nossa preocupação era de que os entrevistados se sentissem confortáveis para responderem às perguntas com liberdade e sem a pressão de respostas corretas.

Ressaltamos que, quando se fez necessário, em complemento às respostas da participante, foi igualmente utilizado o aplicativo de mensagens *WhatsApp* para checar ou confirmar informações que não ficaram claras nos relatos de Ana. Esclarecemos que a utilização do recurso se deu por troca de mensagens breves, escritas ou orais, enviadas pela pesquisadora para a participante apenas com o intuito de esclarecer dúvidas quanto aos dados transcritos de suas entrevistas anteriores.

Concordamos com Vieira Abrahão (2006) que a entrevista é o instrumento que melhor se adapta ao paradigma qualitativo por permitir interações ricas e respostas pessoais. A perspectiva dos participantes, a perspectiva êmica, contempla as exigências da pesquisa em crenças inseridas na abordagem contextual por acomodar a natureza paradoxal das crenças

(BARCELOS, 2006). Nesse sentido, os roteiros de entrevistas, disponíveis em apêndices, abordaram questões abertas sobre as trajetórias de aprendizagem e ensino de línguas de alunos e professora, e suas opiniões e crenças sobre autonomia nos processos de ensino-aprendizagem de ILE.

O objetivo da aplicação do instrumento entrevista foi inicialmente identificar as crenças da professora e dos alunos sobre autonomia, além de confirmar outras crenças que emergiram de outros instrumentos como as narrativas e as observações de aulas. Posteriormente, conforme mencionado, foi necessário delimitar a análise aos dados da professora. Consideramos que as entrevistas, realizadas com a participante, se revelaram momentos de “confronto” (SMYTH, 1992 apud MOREIRA; MONTEIRO, 2010) com suas crenças, pressupostos e valores, os quais, muitas vezes, sem o olhar crítico de um pesquisador, não seria capaz de identificar (MOREIRA; MONTEIRO, 2010).

Torna-se importante ressaltar, entretanto, o respeito assumido na utilização do instrumento em relação à recomendação ao pesquisador em ser cuidadoso quanto ao acesso e à disponibilidade do entrevistado, além de manter um olhar atento e sensível quanto às necessidades dos participantes, assegurando respeito e confiabilidade em relação às informações prestadas por eles.

Apresentados os instrumentos de coletas, passamos a descrição dos procedimentos analíticos na próxima seção.

3.8 Os procedimentos de análise de dados

Nesta seção, descrevemos os processos de categorização e análise de dados que foram adotados na pesquisa desenvolvida. Posteriormente, discorreremos sobre os procedimentos de triangulação de dados e métodos realizados nesse estudo.

3.8.1 Categorização de dados

De acordo com Creswell (2007), o estudo de caso, nessa pesquisa um estudo de caso qualitativo-interpretativista, envolve uma descrição bastante detalhada do cenário e das pessoas, seguida por análise de dados para temas ou questões pertinentes ao estudo. Freebody (2003) vem acrescentar que a metodologia EC utiliza múltiplas coletas de dados e procedimentos analíticos com o propósito de garantir aos pesquisadores que realizam esse tipo de estudo oportunidades de:

1. comparar e contrastar as impressões;
2. expandir a relevância do projeto pelo desenvolvimento de achados e interpretações imprevistas;
3. explorar achados que são anômalos ou desconformes das hipóteses e impressões originárias.

Para Bogdan e Biklen (1998), a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a compreensão sobre o estudo e de permitir mostrar a outros os achados. Os autores entendem que a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, a busca por padrões, a descoberta de aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos leitores.

Os autores esclarecem que à medida que se vai lendo os dados, certas palavras, frases e padrões, a forma dos participantes pensarem e acontecimentos se repetem ou se destacam. Então, apresentam passos para o desenvolvimento de padrões de dados quanto à busca por regularidades e padrões de tópicos presentes nos dados e a escrita de palavras e frases que representam o mesmo tópico – as chamadas categorias de codificação. Creswell (2007) nos explica que codificação é o processo de organizar materiais em "grupos" antes de dar algum sentido a esses "grupos". Esse processo envolve “tomar dados em texto ou imagens, segmentar as frases (ou parágrafos) ou imagens em categorias e rotular essas categorias com um termo, geralmente baseado na linguagem real do participante” (p. 197-198).

Assim, as categorias são os meios de classificar os dados descritivos que foram recolhidos. Essas categorias podem ser comparadas para se obter verificação e validação dos dados por meio da técnica da triangulação. Conforme Creswell (2007, p. 195), “os pesquisadores precisam adaptar a análise de dados a partir dos métodos mais genéricos para especificar tipos de estratégia de pesquisa qualitativa”, como o estudo de caso.

Em consonância com esses autores, na presente pesquisa, o trabalho analítico foi desenvolvido conforme as seguintes etapas:

- 1) a pesquisadora realizou a leitura das **narrativas escritas** redigidas pela participante, com foco em suas experiências de ensino-aprendizagem de língua inglesa quanto ao construto autonomia;

- 2) as **observações de aulas** foram digitadas, obedecendo a ordem cronológica e a fidelidade na descrição dos eventos, inclusive recorrendo à gravação em áudio das aulas para complementar ou confirmar as impressões da pesquisadora;
- 3) as **entrevistas** foram transcritas com o auxílio da ferramenta digital *Speechlogger*²⁶;
- 4) os dados coletados pelos instrumentos foram organizados e divididos em categorias analíticas;
- 5) as categorias de análise foram comparadas, contrastadas e reduzidas por meio de triangulação dos dados indicada pelos instrumentos;
- 6) os dados foram selecionados com base nos objetivos e nas perguntas de pesquisa e interpretados pelo método indutivo²⁷;
- 7) na análise das ações para a autonomia, a pesquisadora utilizou a técnica da análise de conteúdos (BARDIN, 2009), para termos-chave em excertos selecionados, para identificar os papéis da professora participante em sua prática pedagógica;
- 8) o relatório de pesquisa foi redigido e organizado de forma a responder as perguntas de pesquisa.

Quanto à decisão sobre o início dos trabalhos analíticos, há divergências entre os autores. Alguns estabelecem que sejam necessárias algumas reservas antes de iniciar os trabalhos. Por outro lado, também demonstram a necessidade de realizar alguma análise durante a coleta de dados. Na pesquisa que descrevemos, o processo de análise ocorreu após o trabalho de campo. Justificamos que o prolongamento para o início dos trabalhos analíticos deu-se devido à necessidade de retomar as leituras para reestruturar a revisão da literatura. Dessa forma, a análise, conforme descrita anteriormente, e a escrita do relatório de pesquisa foram desenvolvidas entre os meses de outubro de 2017 e abril de 2018.

Em continuidade, na próxima seção, descrevemos o processo de triangulação dos dados.

²⁶ <https://speechlogger.appspot.com/pt/>

²⁷ De acordo com Prodanov e Freitas (2013), o método indutivo parte da observação de fatos ou fenômenos cujas causas são desconhecidas. O pesquisador procura, então, compará-los para descobrir e estabelecer as relações aí existentes. Dessa análise, “generalização são formuladas com base na relação verificada entre os fatos ou fenômenos” (p. 28).

3.8.2 Triangulação de dados

Griffiee (2012) relata que a base da metáfora da triangulação vem da navegação. O conceito refere-se às múltiplas formas de coleta de dados (mais de um tipo de instrumento) ou a coleta durante um período de tempo (mais de uma ocasião de coleta).

Segundo o autor, o processo de triangulação de dados é voltado, principalmente, para a validação e fortalecimento da interpretação. O entendimento nesse tipo de processo relaciona-se ao fato de que ocasiões múltiplas de dados são mais prováveis de revelar estruturas subjacentes e envolver menos interpretações tácitas²⁸ do que ocasiões únicas.

O processo de triangulação se aplica a todos os tipos de abordagens, mas é especialmente popular no desenvolvimento de estudos de caso (GRIFFEE, 2012). A proposição do presente estudo foi de convergir os dados e os métodos em triangulação. Nesse sentido, buscamos utilizar diferentes instrumentos de coleta (entrevistas, observações com notas de campo, narrativas escritas), realizar coletas durante um período de tempo compreendido como pertinente aos objetivos de pesquisa, além de realizar coletas em ocasiões diversas, conforme explicitado nas seções anteriores.

3.9 Síntese do capítulo

Esse capítulo buscou delinear a metodologia da pesquisa proposta no trabalho de dissertação aqui desenvolvido. Buscou também explicitar os princípios do estudo de caso de caráter interpretativista (FREEBODY, 2003; MERRIAM, 1998, 2002; STAKE, 1994; YIN, 1994), indicar os princípios da pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1998; MERRIAM, 2002), bem como da pesquisa qualitativa interpretativista (MOITA LOPES, 1994), descrever o contexto, apresentar a participante e a turma pesquisada, além de explicitar os critérios obedecidos para sua seleção, esclarecer os princípios éticos que nortearam a investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1998; SCHÜKLENK, 2005; STAKE, 1994), explicitar os instrumentos de coleta de dados (BOGDAN; BIKLEN, 1998; ROSA; ARNOLDI, 2006; STAKE, 1994, 1995) e, por fim, delinear os procedimentos de análise, tais como a categorização dos dados e a triangulação (BOGDAN; BIKLEN, 1998; CRESWELL, 2007; GRIFFEE, 2012). No capítulo quarto, a seguir, buscamos apresentar a análise e discussão dos dados.

²⁸ De acordo com Griffiee (2012), as interpretações tácitas (*bias*) relacionam-se a subjetividade do pesquisador e do participante.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise dos dados identificados nos instrumentos entrevistas orais (**EO**), narrativas escritas (**NE**) e observações de aula (**OA**) com notas de campo (**NC**). A primeira seção objetiva identificar e analisar as crenças da professora participante no que se refere à autonomia da aprendizagem de seus alunos. A seção seguinte corresponde à identificação e análise de suas ações. Posteriormente, buscamos estabelecer relações entre crenças e ações com o intuito de identificarmos pontos convergentes e discrepantes. No tocante à fundamentação teórica para o desenvolvimento do capítulo, retomamos Barcelos (2006) e Mukai (2014), quanto ao construto crenças. Em referência à autonomia, a análise se desenvolve a luz de Miccoli (2005) e Nicolaidis (2003, 2010, 2017). Para a autonomia da professora, Benson e Huang (2008), Leffa (2003). Quanto a relação crença-ação, a orientação teórica tem base em Barcelos (2006), Johnson (1994) e Phipps e Borg (2009).

4.1 Crenças da professora Ana sobre autonomia no ensino-aprendizagem de línguas

Esta seção tem por objetivo a análise e a interpretação dos dados de forma a responder a primeira questão de pesquisa: **Quais são as crenças de uma professora de ILE no que se refere à autonomia de seus alunos de uma classe de nível avançado de um CIL do DF?**

Como ponto de partida, tomamos como referencial a discussão do conceito e das características do construto autonomia no ensino-aprendizagem de línguas aos olhos da professora Ana, nossa participante de pesquisa. As crenças identificadas nos instrumentos **EO**, **NE** e reafirmadas nas **OA** com **NC** foram categorizadas, reduzidas e interpretadas pelo método indutivo e, posteriormente, confirmadas por meio de triangulação dos dados indicada pelos instrumentos.

4.1.1 Crenças e experiências sobre autonomia no ensino-aprendizagem de línguas

Barcelos (2006) e Mukai (2014) concordam que as crenças são coconstruídas em nossas experiências e resultam da interação dos indivíduos em seus contextos. Esse entendimento embasa a compreensão acerca da primeira crença identificada no instrumento **EO**, nas experiências relatadas nas **NE** e ratificadas nas **OA** com **NC**. No excerto em que declara que **autonomia é fundamental à aprendizagem de línguas** fica evidente que a referida crença se relaciona à própria experiência da participante como estudante, bem como à sua

motivação, atitude e ações para com a sua aprendizagem de língua inglesa. No intuito de esclarecer seu entendimento por autonomia, Ana faz uso de seu exemplo pessoal. Seu relato confirma a afirmação de que as crenças “nasceram da natureza contextual da existência humana e da experiência” (BARCELOS; KALAJA, 2003):

[1] A²⁹: [...] Então! Eu vejo como [...] um exemplo pessoal, a autonomia está ligada à motivação. Ela é fundamental para aprender! (**Entrevista realizada em 05/07/2017**)

Relatos posteriores referentes às experiências de Ana como estudante de línguas reiteram sua visão de autonomia como uma questão de atitude pessoal. Esse pensamento vai ao encontro da concepção de autonomia de Dickinson (1994) como, essencialmente, uma questão de atitude diante da aprendizagem. No excerto subsequente, a professora esclarece que por ser uma aluna autônoma, sempre buscou meios de melhorar e aprender de forma independente. A partir dessa justificativa, é possível identificarmos a origem experiencial da crença: **um aluno autônomo busca melhorar por si mesmo**. De acordo com as afirmações dos excertos de número [2] e [3], inferimos que tal crença se apoia na própria atitude da participante de buscar meios variados para melhorar sua competência linguística, sem a necessidade de o professor solicitar:

[2] A: Eu era uma aluna autônoma, porque eu buscava [...] melhorar, não porque o professor exigia ou porque eu queria mostrar. Era pessoalmente mesmo, né? Eu buscava melhorar, aí eu corria atrás de outros meios. Então eu acho que isso seria considerado como autônomo, né? (**Entrevista realizada em 05/07/2017**)

[3] [...] acredito que essas atividades que executei durante anos, como as anotações, letras de músicas, o contato com a língua através de vídeos, me ajudaram bastante e foram decisivas para aumentar/manter o interesse [em estudar inglês]. (**Narrativa escrita de 23/05/2017**)

Em atenção ao aspecto buscar formas variadas de aprendizagem, evidenciamos de nossas **OA** que a professora verdadeiramente traz muito de sua experiência pessoal na aprendizagem de língua inglesa para sua prática em sala de aula. Essa questão, no entanto, será discutida em profundidade na seção de análise das ações da participante. Nesse ponto, nos atemos as crenças identificadas nos instrumentos **EO** e **NE**.

Com efeito, a perspectiva da participante, de base experiencial, revela uma percepção de autonomia como uma característica do indivíduo, além de uma questão de atitude pessoal

²⁹ As abreviações **A** e **P**, indicadas nos excertos, referem-se à Ana e pesquisadora, respectivamente.

diante da aprendizagem. Nesse sentido, depreendemos do excerto [4] a crença de que **autonomia é uma característica individual que depende de motivação e de atitude. Não é restrita ao contexto escolar, mas permeia a vida do indivíduo como um todo.** Compreendemos que essa crença reflete igualmente a experiência de aprendizagem da professora e, portanto, influencia seu entendimento quanto ao que esperar de um aluno de línguas no tocante a sua autonomia. Influencia também o seu posicionamento mais ou menos favorável à autonomia do aprendiz e sua aptidão em ajudar seus alunos a desenvolverem autonomia conforme explicam Benson e Huang (2008). Para os autores, a atitude de favorecer ou não a autonomia do aluno pode estar “relacionada à própria experiência de aprendizagem de línguas e [a] formação inicial e continuada” (p. 425) do professor:

[4] A: a autonomia está ligada à motivação. Se você não é motivado, você não vai buscar nenhum meio de se tornar autônomo, [...] em qualquer ponto da sua vida, em qualquer fase, ou seja, no trabalho ou na escola, entendeu? O aluno tem que ser motivado, tem que partir dele, primeiramente. [...] eu acho tem que partir dele buscar ser autônomo, buscar informações, ir além do que aquilo que é dado para ele. (Entrevista realizada em 05/07/2017)

A crença inferida do excerto [4] indica que, nessa fase da pesquisa, a participante compreendia ser do aluno a responsabilidade por tornar-se autônomo. Nessa perspectiva, percebemos uma postura distanciada quanto ao papel do professor nesse processo, também reitera a afirmação de Benson e Huang (2008) de que o professor – baseado em suas experiências – pode ser mais ou menos a favor e apto a ajudar os alunos a tornarem-se autônomos. Para a participante, **o aluno pode ser (ou não) autônomo conforme sua atitude pessoal de busca independente por formas variadas de aprendizagens e conhecimento.** Nesse ponto da investigação, não ficou claro, no entanto, se o professor pode influenciar de alguma forma tal atitude. A afirmação, inclusive, é reiterada em entrevista posterior:

[5] A: [...] autonomia [...] parte do momento em que você vai buscar outras formas de aprender e [...] buscar o conteúdo, por exemplo, na internet. Isso para mim é ser autônomo, em qualquer área. Você buscando sempre meios de melhorar, entendeu? (Entrevista realizada em 13/11/2017)

Outro relato da participante, excerto [6], que vem reafirmar autonomia como uma característica individual, sinaliza a crença de que os fatores como **curiosidade e motivação estão diretamente relacionados à autonomia do aluno.** A participante afirma que:

[6] A: A curiosidade e a motivação estão interligadas. Acho que são subconceitos da autonomia. Subtópicos da autonomia. **(Entrevista realizada em 13/12/2017)**

Considerando que crenças não se definem como um conceito estável e inalterável e, portanto, podem evoluir ou até mesmo se modificar a partir de nossas experiências, como processos construídos socialmente (CONCEIÇÃO, 2004), durante a EO de 13/12, nos chamou a atenção uma reflexão subsequente da participante. Essa reflexão clarifica e enfatiza a relevância do professor na motivação do aluno e, conseqüentemente, em sua atitude e no fomento de sua autonomia. No excerto [7], torna-se mais aparente que **para que o aluno possa construir conhecimento e tornar-se mais autônomo, o professor precisa assumir o papel de modelo ou guia, que favorece o desenvolvimento dessa autonomia no contexto de sua sala**. A partir desse ponto, inferimos que o aluno, gradativamente, vai tornando-se capaz de prosseguir sozinho, conforme é articulado:

[7] A: O professor ele te deu o primeiro passo. Ali, a gente só vai guiando o aluno, a gente não está dando todo conhecimento. Então a professora deu o primeiro passo. **(Entrevista realizada em 13/11/2017)**

Avançando nessa discussão, voltamos o nosso olhar para outra crença emergente identificada nas reflexões de Ana. De seus relatos, constatamos que, após as EO e outros momentos de troca entre professora e pesquisadora, como conversas informais, por mensagens instantâneas ou *e-mails*, a professora tomou uma maior consciência sobre suas crenças e ações relacionadas à autonomia. Em determinado momento, foi capaz de articular explicitamente sua crença de que **técnicas utilizadas há 10 anos atrás, quando era estudante, poderiam contribuir para a aprendizagem de seus alunos, naqueles momentos de estudo fora da sala de aula**. Seu relato reverbera novamente a influência de suas experiências em suas crenças, conforme podemos constatar no excerto [8]:

[8] Agora em 2017, eu trouxe bastante atividades que eu costumava fazer há 10 anos atrás para a sala e pedi para que os alunos pudessem repetir esse processo em casa. [...] pedi para escolherem uma música desconhecida, escutá-la e escrever a letra, sempre pausando e tentando compreender as palavras pelo som. [...]o objetivo dessa atividade era tornar algo “chato” em prazeroso. Além disso, são atividades que o aluno não necessita da presença do professor para monitorá-lo. **(Narrativa escrita de 05/12/2017)**

As reflexões da participante salientam que crenças são coconstruídas nas experiências e resultam de um processo interativo entre indivíduos em seus contextos (BARCELOS, 2006; MUKAI, 2014). No caso, a coconstrução de crenças deu-se tanto na interação professora-turma como na interação professora-pesquisadora. Na interação com sua turma, Ana foi capaz de perceber que não era apenas dos alunos a responsabilidade de ser ou tornar-se autônomo e de que **havia necessidade de orientação e direcionamentos quanto a como estudar, como aprender e como tornar-se autônomo**. A realização de atividades que não necessitavam do monitoramento do professor exemplifica bem o exposto. A partir de suas reflexões, Ana percebeu que seus alunos:

[9] [...] não têm noção alguma de como é estudar em casa ou como utilizar as ferramentas tecnológicas. (Narrativa escrita de 05/12/2017)

Da interação com a pesquisadora, Ana foi capaz de refletir e até mesmo modificar as crenças, identificadas nos excertos [4] e [5], de que autonomia é uma característica individual que depende da motivação e que o aluno pode ser (ou não) autônomo conforme sua atitude pessoal de busca independente por formas variadas de aprendizagens e conhecimento. A participante passou a acreditar que **o professor tem um papel bastante relevante no desenvolvimento da autonomia do aluno e que a autonomia pode ser de fato incentivada**.

Sistematizamos as crenças de Ana sobre autonomia no ensino-aprendizagem de línguas, com base em suas experiências, no quadro 7 a seguir:

QUADRO 7 – Crenças e experiências da professora participante sobre autonomia

Crenças e experiências da professora Ana sobre autonomia	
1.	Autonomia é fundamental à aprendizagem de línguas.
2.	Um aluno autônomo busca melhorar por si mesmo.
3.	Autonomia é uma característica individual que depende de motivação e de atitude pessoal. Não é restrita ao contexto escolar, mas permeia a vida do indivíduo como um todo.
4.	Curiosidade e motivação estão relacionadas à autonomia.
5.	O aluno pode ser (ou não) autônomo conforme sua atitude pessoal de busca independente por formas variadas de aprendizagens e conhecimento.
6.	Para que o aluno possa construir conhecimento e tornar-se mais autônomo, o professor precisa assumir o papel de modelo ou guia, que favorece o desenvolvimento dessa autonomia no contexto de sua sala.
7.	Técnicas utilizadas quando estudante poderiam contribuir para a aprendizagem de seus alunos nos momentos de estudo fora da sala de aula.
8.	Os alunos necessitam de orientação e direcionamentos quanto a como estudar, como aprender e como tornar-se autônomo.
9.	O professor tem um papel relevante no desenvolvimento da autonomia do aluno.
10.	A autonomia do aluno pode ser incentivada pelo professor.

Fonte: autoria própria

Na próxima subseção, damos continuidade a análise com foco nas crenças da professora participante relacionadas às características do aluno autônomo.

4.1.2 Crenças da professora Ana sobre as características de um aluno autônomo

Para análise das crenças da professora participante relacionadas às características do aluno autônomo, nos orientaremos por Nicolaides (2003) e sua sistematização sobre as competências:

- saber definir suas metas;
- entender seu papel de aprendiz como responsável pelo processo de busca e aquisição de conhecimento;
- estar apto a definir as formas de buscar seu conhecimento desenvolvendo habilidades e técnicas para trabalhar de forma independente e em outros contextos diferentes do acadêmico;
- ser capaz de detectar suas dificuldades e procurar soluções para serem implementadas tendo maior controle sobre sua aprendizagem;
- conseguir avaliar-se não só no final, mas durante o processo de aprendizagem;
- desenvolver a capacidade de exercer autonomia como aprendiz nas oportunidades oferecidas pelo contexto de forma responsável e assim, tomar consciência de seu papel de modificador do meio social no qual está inserido.

Discorreremos sobre as crenças da participante quanto ao aluno identificadas nos instrumentos de acordo com os aspectos: 1) a definição de metas; 2) a reponsabilidade e a definição de meios de buscar conhecimento de forma independente; 3) o controle de sua aprendizagem e o exercício da autonomia.

4.1.2.1 Crenças sobre a definição de metas

Ana assegura que saber definir metas é fundamental para que o aluno possa exercer sua autonomia. Desse debate inferimos a crença: **um aluno autônomo é aquele que planeja seus estudos com disciplina e motivação**. No excerto subsequente fica claro que o

planejamento, mencionado com referências às características disciplina e organização, é um ponto relevante para a professora:

[10] A: O aluno tem que ser disciplinado. Não é disciplinado que a gente fala em relação a comportamento. Disciplinado com seus próprios pertences, né? Ter um *schedule* para estudar. Ele tem que ser disciplinado, motivado. **(Entrevista realizada em 05/07/2017)**

Em nível do aluno, apoiamos a ideia de que motivação e disciplina são pilares fundamentais para torná-lo capaz de definir suas metas e prosseguir de maneira autônoma no percurso de sua aprendizagem. Porém, com base nas **OA**, quando voltamos o olhar para a sala de aula de Ana, depreendemos da análise da participante sobre seus alunos, salvo exceções, uma avaliação bastante negativa quanto à motivação, à disciplina e ao estabelecimento de metas. De fato, é bem recorrente sua menção à falta de interesse e à desmotivação dos alunos.

Em relação aos possíveis motivos para o comportamento da turma, a professora sugere que possivelmente estejam relacionados à estrutura do curso – descrito como longo, padronizado e repetitivo – pela adoção de um livro didático que, embora obrigatório, é, frequentemente, percebido como desnecessário pelos pais e pelos próprios alunos, dentre outros fatores. É interessante ressaltar que apesar da turma estudada ser uma turma de concluintes, esse comportamento de desmotivação é igualmente identificado e, eventualmente, até mais acentuado, conforme sua descrição:

[11] P: Você acha que quando eles chegam nesse nível, mais avançado [...] eles se desinteressam?

A: Eles ficam desinteressados. É um curso longo [...] que tem o mesmo segmento. Não muda. Então todo semestre vai ser o livro e o livro de exercício. Ele vai ter a mesma estrutura até o final. Então eu acho que isso deixa eles desmotivados, mas isso faz parte, né? É um sistema. Um sistema que nem sempre a gente pode modificar. Os alunos não entendem que por trás disso tem todo um planejamento, demanda tempo, não é? Não posso mudar completamente, não posso não adotar o livro. Não é assim. O material foi adotado, foi caro e tem que ser utilizado em sala. Para alguma coisa ele vai servir né? Com certeza! **(Entrevista realizada em 05/07/2017)**

Ainda em relação ao excerto [11], podemos inferir que a desmotivação está de certa forma relacionada à falta de definição de metas pelo aluno, que provavelmente desconhece o ponto que gostaria de chegar. O cenário descrito pela participante busca justificar o fato pela menção dos elementos: 1) o curso é um sistema que requer um planejamento rigoroso; 2) as decisões relacionadas ao sistema são tomadas coletivamente e todos, inclusive esses alunos, fazem parte desse processo e 3) o sistema é relevante, portanto não pode ser ignorado.

Por outro lado, tecemos a crítica com base nas afirmações da professora, citadas no excerto [11], de que, exatamente pelo fato de os alunos desconhecerem essa organização, da qual fazem parte, se desmotivam. Especialmente quando, em muitos casos, auto avaliam os resultados obtidos como insatisfatórios, às vésperas da conclusão de um ciclo de cerca de dez semestres. Presumimos que eventualmente falta a esse aluno, parte desse sistema, o sentimento de pertencimento a essa comunidade de prática.

Consideramos ainda que a orientação insuficiente sobre a estrutura e o funcionamento desse curso contribui para o quadro, uma vez que tal carência limita o aluno a uma visão segmentada do processo, baseada em suas experiências pessoais, colecionadas semestre a semestre. Por outro lado, compreendemos que uma visão mais ampla do processo de aprendizagem é suprimida. Possivelmente em decorrência de orientação precária quanto às metas a serem atingidas nessa trajetória. Pela exposição, verificamos não se limitar ao aluno, apenas, a responsabilidade pela ausência de metas e por sua desmotivação.

Para que o aluno adote uma postura diferenciada em relação à sua aprendizagem, no entanto, identificamos a necessidade de esclarecimentos mais frequentes por parte da comunidade escolar (gestores, supervisores, coordenadores, professores e responsáveis) sobre as metas curriculares, a aprendizagem adquirida e aquela a ser atingida. Dessa forma, nossa projeção é de que uma vez que esse aluno se torne mais capacitado a definir metas pessoais que se harmonizem com as metas curriculares e sintam-se parte desse sistema, os resultados tornem-se mais positivos. Para tal, verificamos como necessária uma mudança de perspectiva em relação a um aluno idealizado para uma visão de “uma pessoa cuja aprendizagem de línguas faz parte da vida de um indivíduo” (BENSON, 2017, p. 11). Consideramos que essas são atitudes que podem contribuir para a formação (MOURA FILHO, 2009) desse aluno para a autonomia.

Um aluno autônomo deve igualmente entender seu papel de aprendiz como responsável pelo processo de busca e aquisição de conhecimento (NICOLAIDES, 2003). Nesse sentido, o aspecto responsabilidade é abordado na identificação das crenças descritas na próxima subseção.

4.1.2.2. Crenças sobre a responsabilidade e maneiras de buscar conhecimento de forma independente

Referente à questão da responsabilidade para a aprendizagem autônoma, torna-se conveniente retomarmos a definição de autonomia de Miccoli (2005) que a descreve como uma

atitude que demonstra que o aluno assumiu responsabilidade própria por seu processo de aprendizagem. Esse entendimento embasa a compreensão (crença) de Ana sobre **responsabilidade como uma questão pessoal** e, portanto, justifica sua decepção ao relatar que seus alunos não realizavam tarefas de casa. É possível também depreender de sua fala que, devido ao fato de a **responsabilidade ser uma atitude pessoal**, por mais que fossem esclarecidas a relevância e a função das tarefas de casa, havia um sentimento de impotência em despertar a consciência dos alunos para essa atitude de responsabilidade:

[12] A: [...] eles me decepcionaram nessa questão de serem responsáveis, né? Eles não entendem que [...] é assim [...] é a questão de você fazer uma atividade, ou ter responsabilidade [...] é para você, não é para você demonstrar para ninguém! [...] Então! Sempre tem muitas desculpas envolvidas nas atividades. **(Entrevista realizada em 05/07/2017)**

Ainda com referência à tarefa de casa, outra crença identificada, no que diz respeito ao exercício da responsabilidade por parte dos alunos, remete-se a elevada importância conferida à estratégia pela professora. Com efeito, **a tarefa de casa é fundamental para aprendizagem e deve ser suprida pelo professor como um guia para a prática dos conteúdos trabalhados na aula**. Acrescentamos a isto a crença de que **os alunos não têm autonomia de buscar por conta própria uma atividade para praticar o que aprenderam em sala de aula, portanto, a tarefa necessita ser assinalada pelo professor e realizada pelos alunos, frequentemente**. Essas crenças nos levam a inferir que os alunos de Ana não são autônomos porque não desenvolveram uma atitude de responsabilidade diante de sua aprendizagem (MICCOLI, 2005). Identificamos tais crenças nos excertos [13] e [14]:

[13] P: Para você qual a importância do dever de casa?

A: Para mim é fundamental. Tem muita gente que pensa que o dever de casa é muito tradicional. Mas se você não der o dever de casa que é uma [...] é uma atividade guiada, o aluno ele não tem essa autonomia de buscar um dever para ele praticar. Então eu acho que é o principal, é o mínimo que o aluno pode fazer. [...] então, se ele não fizer o mínimo do mínimo, né? Ele não vai avançar. Só se ele for muito inteligente. **(Entrevista realizada em 05/07/2017)**

[14] [A professora] pergunta aos alunos sobre a tarefa de casa, porém a maioria não fez. [...] adverte os alunos sobre a importância de realizar as tarefas de casa para a aprendizagem e sobre a necessidade de que sejam realizadas. **(Nota de Campo Nº 15 de 23/05/2017)**

Quanto à responsabilidade pela própria aprendizagem, materializada na realização da tarefa de casa, Ana articula sua crença de que **é o mínimo de esforço que um aluno pode fazer**

para aprender e avançar em seus estudos, com exceção daqueles descritos pela professora como muito inteligentes que, mesmo sem executarem as tarefas, conseguem evoluir na aprendizagem. A última fala articulada pela professora, no entanto, instiga um questionamento a respeito de crenças conflitantes.

Em outras palavras, a crença de que realizar a tarefa de casa é uma forma de exercer responsabilidade e, conseqüentemente, aprender, torna-se conflituosa em relação à crença de que um aluno inteligente aprende mesmo sem fazer a tarefa de casa. Se focarmos na questão em debate, a responsabilidade, percebemos um paradoxo na concepção da professora sobre a exigência desse aluno (que não faz tarefa porque aprende de qualquer forma) ser responsável, como espera-se dos outros. Essa discussão nos leva a argumentar se o fato de ser inteligente, exime esse aluno de ser responsável. Para análise dessas crenças, no entanto, retomamos Dufva (2003, p. 137) para justificarmos que as crenças são paradoxais porque ao mesmo tempo que são “únicas no sentido de que refletem um ponto de vista pessoal”, são igualmente “sociais, [...], são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes” conforme Barcelos e Kalaja (2003, p. 233) esclarecem.

Em linhas gerais, a avaliação da professora Ana quanto à responsabilidade da turma é negativa e evidencia uma atitude pouco responsável também em relação a outros aspectos do curso. A título de exemplo, os alunos, mesmo os que se demonstravam mais participativos nas aulas, não tinham o hábito de se preparar com antecedência ou executar as atividades propostas pela professora, como pesquisas, leituras de artigos em jornais e revistas, dentre outros. A descrição mencionada foi confirmada igualmente nas **OA**. Em seu relato, a participante acrescenta que uma atitude bastante comum era abrirem os livros didáticos (LD) apenas na hora da aula, quando possuíam os livros:

[15] A: A responsabilidade! [...] Realmente! Eu achei que essa turma foi muito irresponsável, né? Por mais participativos [...] eles me decepcionaram nessa questão de serem responsáveis, né? E até para melhorar também mesmo. Eu achava eles meio irresponsáveis. Pegavam o livro apenas aqui na sala e quando tinha o livro. Então como eu vou ‘pra’ outra aula [...] eu vou assistir a próxima aula se eu não sei nada do conteúdo, entendeu? [...]. Nessa questão eles foram bem irresponsáveis. **(Entrevista realizada em 05/07/2017)**

Do excerto [15] inferimos ainda que, para Ana, **o ato de tornar-se responsável pela própria aprendizagem é inquestionavelmente uma forma de melhorar o nível linguístico**. Fato que justifica sua incompreensão quanto à atitude dos alunos de comparecerem às aulas sem qualquer preparação. Esse último relato evidencia a crença de que **essa preparação é**

importante para a aprendizagem, portanto, valorizada pela professora. O fato relatado, nos remete a outro aspecto relevante a um perfil individual de autonomia, a independência.

Com base na literatura fundamentadora dessa análise, uma atitude autônoma, pressupõe, igualmente, a busca de conhecimento de forma independente. Entendimento esse que lança luz sobre a crença de base experiencial expressa inicialmente nos excertos [4] e [5], que um aluno autônomo busca meios de aprender sozinho. A crença de Ana se harmoniza com as características delineadas para a autonomia em uma perspectiva individual (NICOLAIDES, 2003) e revela uma concepção de independência, por vezes mencionada como sinônimo de autonomia, como um fator fundamental na aprendizagem de línguas. Essa perspectiva da participante se harmoniza igualmente com a concepção de Paiva (2005) sobre a qual autonomia “se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem”. No excerto [16], identificamos a menção de independência como um dos objetivos da participante:

[16] A: É o meu objetivo, que eles sejam independentes, que eles pensem nas respostas, mas não eu dando uma estrutura pronta. Que eles pensem na própria resposta. Como eles podem construir essa resposta com o que eles já sabem? Que eles usem o conhecimento próprio. O *background* que ele já traz. (Entrevista de 13/12/2017)

Para ilustrar a exposição relacionada ao aspecto independência, a descrição de uma pesquisa na qual propunha que os alunos lessem e compartilhassem as ideias com as próprias palavras, possibilitou a percepção da professora para o fato de que muitos de seus alunos não sabiam sequer em quais fontes buscar ou como pesquisar. Necessitavam, portanto, de muitos direcionamentos. Quanto à pesquisa Ana esclarece que:

[17] A: Era uma forma de estimular realmente a curiosidade, de buscar. Muitos deles não sabem nem em qual site buscar. (Entrevista realizada em 05/07/2017)

A crítica da participante quanto à dificuldade dos alunos para pesquisarem de forma independente e, conseqüentemente, à necessidade de orientação minuciosa, evidencia a crença emergente (a partir da interação professora-alunos): “**meus alunos não são independentes suficientemente para trabalharem de forma autônoma**”. De fato, em perspectiva mais ampla, a avaliação da participante quanto às maneiras dos alunos buscarem conhecimento de forma independente é negativa. Ana espera que **um aluno autônomo seja curioso e motivado**

a desenvolver um processo de busca por outras fontes de conhecimento como dicionários, gramáticas, sites ou vídeos. A título de exemplo, identificamos essa crença no excerto [18]:

[18] A: Se ele for um aluno mais autônomo, curioso, né? Ele vai buscar no dicionário, por exemplo, [...] ele pode recorrer a uma gramática [...], a um site, procurar ver um vídeo, buscar melhorar. **(Entrevista realizada em 05/07/2017)**

Em contraponto, os relatos, confirmados nas **OA**, revelam alunos que, embora em nível avançado, são bastante dependentes, tanto em sala quanto fora dela. Até mesmo os alunos adultos demonstram forte dependência. De acordo com a participante, essa dependência está associada à falta de curiosidade. A seu ver, **ser curioso é uma característica que incentiva a aprendizagem ao despertar no aluno o interesse.** Para ilustrar sua afirmação, Ana conta que quando pede para que seus alunos busquem uma informação em um site, é comum que questionem inclusive em que site buscar, salientando uma atitude passiva de espera por uma receita de como fazer. A participante é enfática ao afirmar que os alunos se recusam a pensar de maneira autônoma e que essa atitude impede, principalmente, sua capacidade de pensar criticamente.

Outro argumento para a falta de autonomia remete-se a pouca ou nenhuma iniciativa dos alunos em buscarem vocabulário em um dicionário para auxiliá-los na articulação de suas ideias e opiniões. A participante reitera que essas fontes estão facilmente disponíveis aos alunos, na sala de aula, como demonstrado no excerto [19], ou em contextos extraescolares como na internet. No entanto, poucos evidenciam essa atitude de independência e preferem recorrer as respostas da professora quanto ao vocabulário. Outros sequer sabem como utilizar a ferramenta:

[19] A: A questão do dicionário em sala de aula. Eu sempre penso [...] é uma coisa que me deixa irritada que o aluno ele não tem essa iniciativa de buscar no dicionário uma palavra algo que possa ajudá-lo. A gente tem dicionários disponíveis. Você pode baixar em casa um dicionário [...] então em sala de aula, até no grupo de avançado, que não era para ser, eles não sabem utilizar um dicionário, né? **(Entrevista realizada em 05/07/2017)**

[20] [...] os alunos realizam a atividade [proposta] individualmente. Há dicionários sobre a mesa para consultas quando necessárias. Alfredo usa o telefone enquanto faz atividade. A professora toca músicas enquanto os alunos fazem a tarefa. Raul é o primeiro aluno a terminar. Enzo esclarece algumas dúvidas [sobre vocabulário] com a professora. Os alunos finalizam a tarefa e Ana convida os mais tímidos para responderem. **(Nota de campo Nº 1 de 21/02/2017)**

Apesar das críticas, Ana reconhece que a falta de habilidade para a utilização do dicionário (e de outros recursos) é algo que necessite ser trabalhado em sala de aula. Torna-se relevante a ressalva de que essa fala da professora reverbera um processo reflexivo quanto às características relacionadas à dependência e passividade identificadas em seus alunos. Nesse viés, **dependência e passividade são reflexos de um processo de formação incompleto identificados como sintomas**. Ao refletir sobre as prováveis causas, a participante conclui que, embora a falta de tempo, também é papel do professor dar maior ênfase a esses processos básicos, como ensinar a usar um dicionário ou a *web*, muitas vezes presumidos como já consolidados. Apesar da relevância, a participante questiona a possibilidade real de tratamento desse e de tantos outros aspectos imbricados no ensino-aprendizagem de línguas, considerados igualmente fundamentais, em consonância com os aspectos formais, como o desenvolvimento de um currículo, a aplicação de testes e outros.

Retomando a questão da independência, Ana identifica, na dinâmica iniciativa-independência, a autonomia como produto desse processo. Dessa forma, entende que **quando alguém toma a iniciativa de buscar, se torna independente (inclusive do professor) e, conseqüentemente, autônomo**. Em nossas OA, verificamos que Ana identifica poucos alunos com iniciativa e independência para a aprendizagem de língua inglesa, tanto no contexto escolar quanto fora dele. Em uma avaliação de sua turma, a professora identifica, conforme a questão da independência, os seguintes alunos como autônomos:

[21] A: Eu vi que a Laura, ela é muito independente. A Wonder também, eu já vi a Wonder buscando. O Raul também ele é muito independente, o Bento eu não pude ver. O Bento faltou muito, né? Ele teve muito problema com falta, então eu não pude ver o perfil. Eu sei que ele era um aluno bom. Talvez se ele se importasse mais, seria um aluno excelente. (Entrevista realizada em 05/07/2017)

Em contraponto, Ana reafirma sua crítica acerca da postura passiva da maioria dos alunos de sua classe. Segundo ela, em sala de aula, os alunos não tinham o hábito de questionar e “simplesmente absorviam” o que era ensinado por ela.

Outros aspectos relevantes para essa discussão referem-se às crenças sobre a autonomia no tocante ao controle dos alunos sobre a aprendizagem deles, além do exercício de sua autonomia nas oportunidades oferecidas pelo contexto. Abordamos esses aspectos na próxima subseção.

4.1.2.3 Crenças sobre o controle da aprendizagem e o exercício da autonomia

Na discussão sobre o controle da aprendizagem como uma característica de um aluno autônomo, compreendemos que a participante tem um posicionamento bem definido sobre a capacidade de o aluno assumir o controle por sua própria aprendizagem e tomada de decisões relativas ao curso de línguas. Em relação às escolhas, Ana acredita que **os alunos não têm consciência de tal capacidade e, por vezes, se eximem do exercício da tomada de decisões**. Sua percepção é de que **os alunos contribuem muito mais do que pensam com a construção de sua aprendizagem, embora não saibam decidir, no sentido de ser independente**:

[22] P: Então você considera que seus alunos são capazes de participar das decisões, da dinâmica do curso?

A: Eles são, mas eles não sabem que eles são capazes. Assim, eles poderiam ser mais, mas acho que eles não sabem que eles têm esse poder. Eles podem realmente trazer algo para o curso. Na verdade, eles contribuem muito mais do que eles pensam. Mas eles não sabem como tomar decisões. Quando você deixa aberto, eles não têm essa independência. **(Entrevista realizada em 05/07/2017)**

Enfatizamos uma fala da participante em que expressa a crença de que **quando uma atividade é aberta, no sentido de menos direcionada, os alunos ficam perdidos e não sabem como agir de maneira independente**, tanto em sala de aula como fora dela. Essa crença é reafirmada na descrição da NC no excerto [23]:

[23] Nessa atividade [*“Running Dictation”*] os alunos trabalham em duplas. Um aluno dita para o outro, que não está vendo o texto projetado no quadro, trechos do texto para que esse reescreva conforme a projeção.

C.P.: O processo de instrução é um pouco demorado porque os alunos levam um tempo para compreender o que deve ser feito e só então iniciar a atividade. Embora a atividade fosse um *“Running Dictation”*, os alunos andam e não correm. Não ficou claro se haveria contagem de tempo para realizar a tarefa. Havia duplas em que os alunos não saíam nem do lugar para lerem o texto, evidenciando a necessidade de mais direcionamentos. **(Nota de Campo de 07/03/2017)**

Com o intuito de tornar a análise mais abrangente, retomamos Paiva (2005) e sua afirmação de que autonomia se manifesta “em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem” e envolve “[...] tomadas de decisões, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora de sala de aula”. Dessa forma, correlacionamos a questão da tomada de decisão em relação à aprendizagem de línguas em sala de aula com a necessidade do aluno de tomar decisões em outros contextos.

Para a professora é fundamental que os alunos tenham essa atitude também em outros contextos, além da escola. Portanto, **para que os alunos desenvolvam sua capacidade de decisão, a professora participante conclui que há necessidade de direcionamentos para que se tornem capazes de fazer escolhas:**

[24] P: Eles são capazes de decidir, mas eles não sabem decidir. É isso?

A: Sim, eles não sabem decidir. Eles têm essa capacidade, mas eles não sabem usar. Talvez falte um direcionamento. Tem que construir. **(Entrevista realizada em 05/07/2017)**

Novamente, é possível identificarmos um processo reflexivo quanto à necessidade de um posicionamento diferenciado do professor no desenvolvimento da autonomia dos alunos. Inferimos que dessa reflexão resulta uma nova crença de **que o professor pode contribuir para a construção da capacidade de decisão nos alunos dando oportunidades para que possam fazer escolhas.**

No que se refere ao exercício da autonomia nas oportunidades oferecidas pelo contexto de forma responsável, em geral, em relação à atitude dos alunos de Ana, salvo exceções, é percebida pela participante como de passividade. Em sua fala, a professora relaciona a postura passiva diante da aprendizagem de línguas com a atitude desses alunos na vida. Sua crítica remete-se à crença de que **a passividade pode facilitar a maneira de um indivíduo viver, porém, em uma posição de omissão. No entanto, não favorece a contribuição desse aluno na aula, nem na vida em sociedade.**

Outrossim, é possível depreender que esses alunos demonstram não ter desenvolvido uma capacidade de exercer autonomia como aprendizes nas oportunidades oferecidas pelo contexto de sala de aula de forma responsável, nem sequer tomaram consciência de seu papel de modificador de seu meio social (NICOLAIDES, 2003). Em sua avaliação, Ana afirma que:

[25] A: [...] o aluno mais passivo [...] ele 'tá' ali, mas ele não participa. Você não vê nenhuma atitude dele. Então você não lembra quem ele é. [...] passa despercebido na vida. É muito fácil, né? Facilita, assim, a forma dele viver, mas ele não vai alcançar nada, né? **(Entrevista realizada em 05/07/2017)**

A professora faz uma crítica sobre a dificuldade de acessar esse aluno que não se mostra, não expressa opiniões e se mantém passivo nas aulas. Inferimos que a questão aí imbricada remete-se ao par **desejo e capacidade**. Aos nossos olhos, possivelmente esses alunos tenham o desejo de se mostrar, expressar seu pensamento, mas talvez não se sintam capazes de

fazê-lo por motivos diversos, que vão além do escopo da pesquisa relatada. Embora compreenda a necessidade de acessar aquele aluno pouco participativo para identificar suas necessidades, a visão da participante simplifica a questão ao afirmar que os alunos passivos não querem ou são desmotivados:

[26] A: Você tem que se mostrar! Aí parte a questão da motivação. Se eu não quero fazer nada, então eu não vou fazer. Se não tem essa motivação que parte de mim, eu não vou fazer. Então me deixe no meu canto. Aí é muito difícil você abrir caminho, e chegar a essa pessoa. **(Entrevista realizada em 05/07/2017)**

Em referência à falta de participação nas aulas, Ana constata que o fato está relacionado à desmotivação quanto ao nível linguístico obtido ao final do curso. Para a professora, esses eram alunos que tinham mais dificuldades e participavam menos. A estimativa da professora é de que os 50% mais participativos eram mais fluentes e avaliados por ela como alunos verdadeiramente de nível avançado:

[27] A: Mas era 50% de participação. Infelizmente os 50% que participavam eram os alunos que tinham uma fluência melhor em sala, né? Tinha aqueles que ficavam fora do holofote, como a gente fala, né? Que eram aqueles alunos que realmente, não tinham aquele nível avançado, né? [...] Eram aqueles alunos que tinham muita dificuldade e talvez até pessoalmente eles pensavam, assim, que não sabiam nada, né? A gente não sabe, né? A motivação própria é pessoal, né? “Eu não sei nada!” “Eu não deveria estar aqui!” Né? **(Entrevista realizada em 05/07/2017)**

Além de uma postura passiva, os alunos tinham necessidade de direcionamentos excessivos, conforme já mencionado e, por vezes, fazia-se necessária, inclusive, a interferência da professora para que tarefas fossem realizadas. Na opinião de Ana, suas interferências nas tarefas que os alunos deveriam realizar sozinhos, não os favoreciam de nenhuma forma. No excerto [28] identificamos a crença de que se **os alunos não conseguem ler e interpretar em uma atividade de compreensão escrita, por exemplo, a professora deve intervir**. Contudo, apesar da atividade concluída, em sua opinião, o ganho pedagógico é inexistente:

[28] A: Numa atividade de leitura, por exemplo [...] Eles não conseguem ler e interpretar. Então eu tenho que ler. Às vezes eles não fazem isso porque eles estão com preguiça e eu tenho que intervir, então eu não posso deixar a atividade em branco. Quando eu tenho que intervir nessas atividades, que são do aluno, que ele deveria fazer, nesse momento, para mim, isso não favorece em nada. **(Entrevista realizada em 05/07/2017)**

Verificamos que a necessidade de intervenção da professora em atividades que o aluno deveria realizar sozinho, independentemente da justificativa (desejo em executar a tarefa ou a falta dele), evidencia uma cultura de passividade que permeia a sala de aula específica e, eventualmente outros contextos de ensino de línguas brasileiros. Inferimos que a crença de que os alunos não são capazes de executar um determinado tipo de tarefa influencia a ação da professora de realizá-la para que essa “não fique em branco”. Tal atitude revela a importância conferida ao cumprimento de um currículo em detrimento da consolidação da aprendizagem. A nosso ver, a postura desejável seria uma reflexão sobre as origens dessa atitude dos alunos, seguidas de ação direcionada no sentido de modificar essa cultura. Em situações como a descrita anteriormente, identificamos oportunidades favoráveis para a coconstrução da autonomia por meio da reflexão dos participantes envolvidos no contexto, mesmo que a tarefa necessite “ficar em branco”.

Para finalizar a discussão até aqui proposta, sistematizamos as crenças da professora participante sobre autonomia no ensino-aprendizagem de línguas quanto às características de um aluno autônomo no quadro 8 abaixo:

QUADRO 8 – Crenças da professora Ana sobre as características do aluno autônomo

Crenças da professora Ana sobre as características do aluno autônomo	
1.	Um aluno autônomo é aquele que planeja seus estudos com disciplina e motivação.
2.	O exercício de responsabilidade é uma questão de atitude pessoal.
3.	Os alunos não têm autonomia de buscar por conta própria uma atividade para praticar o que aprendeu em sala de aula, portanto, a tarefa necessita ser assinalada pelo professor e realizada pelos alunos, frequentemente.
4.	Realizar as tarefas de casa é o mínimo de esforço que um aluno pode fazer para aprender e avançar em seus estudos.
5.	Tornar-se responsável pela própria aprendizagem é inquestionavelmente uma forma de melhorar o nível linguístico.
6.	A preparação prévia dos alunos é importante para a aprendizagem.
7.	A independência, por vezes mencionada como sinônimo de autonomia, é um fator fundamental na aprendizagem de línguas.
8.	Os alunos não são independentes suficientemente para trabalharem de forma autônoma.
9.	Um aluno autônomo é curioso e motivado a desenvolver um processo de busca por outras fontes de conhecimento como dicionários, gramáticas, sites ou vídeos.
10.	Os alunos se recusam a pensar de maneira autônoma e essa atitude impede, principalmente, sua capacidade de pensar criticamente.
11.	Quando o aluno toma a iniciativa de buscar, se torna independente (inclusive do professor) e, conseqüentemente, autônomo.
12.	Os alunos não têm consciência de que são capazes de decidir, por vezes, se eximem do exercício da tomada de decisões.
13.	Os alunos contribuem muito mais do que pensam com a construção de sua aprendizagem, embora não saibam decidir, no sentido de ser independente.
14.	Quando uma atividade é aberta, no sentido de menos direcionada, os alunos ficam perdidos e não sabem como agir de maneira independente, tanto em sala de aula, quanto fora dela.

15.	Para que os alunos desenvolvam sua capacidade de decisão, há necessidade de direcionamentos para que os alunos se tornem capazes de fazer escolhas.
16.	O professor pode contribuir para a construção da capacidade de decisão nos alunos dando a eles oportunidades de escolhas.
17.	A passividade pode facilitar a maneira de um indivíduo viver, porém, em uma posição de omissão. No entanto, não favorece a contribuição desse aluno na aula, nem na vida em sociedade.
18.	Se os alunos não conseguem ler e interpretar em uma atividade de leitura, por exemplo, a professora deve intervir para que a atividade seja realizada.

Fonte: autoria própria

A partir dessa discussão, inferimos que nossa participante acredita, salvo reservas, que falta aos seus alunos autonomia em vários aspectos. Para Ana, esses alunos são pessoas desmotivadas, que não sabem estabelecer suas próprias metas, demonstram uma atitude passiva e pouco responsáveis em relação a sua aprendizagem de línguas. Mesmo em nível avançado, são alunos bastante dependentes, em sala e fora dela, que se recusam a pensar de maneira autônoma e, conseqüentemente, a desenvolverem sua criticidade, porque não questionam e “simplesmente absorvem” os ensinamentos da professora. São alunos que necessitam de direcionamentos excessivos, que não se percebem capazes de tomar decisões. Portanto, por não aproveitarem as oportunidades oferecidas em sala de aula e fora dela para exercerem autonomia, não tomam consciência do papel de modificadores de seu meio social (NICOLAIDES, 2003).

Por outro lado, consideramos que as reflexões da professora Ana sobre o tema despertaram sua consciência quanto à responsabilidade em capacitar esses alunos a tornarem-se autônomos. Em vários momentos dessa discussão, a participante reconheceu a necessidade de modificar sua prática pedagógica no sentido de realizar, diretamente, ações favoráveis ao desenvolvimento da autonomia de seus alunos. A título de exemplo, dar mais ênfase ao compartilhamento de interesses, oferecer espaço para expressão, além de mais oportunidades de escolhas. Relatou igualmente a necessidade de ensinar o aluno a realizar tarefas presumidas como consolidadas, como usar o dicionário, ou acessar um *site*. Finalmente, revelou o desejo em proporcionar mais momentos para que seus alunos possam exercer sua autonomia, em sala de aula e fora dela.

Na continuidade, discutimos a autonomia profissional da professora Ana no intuito de identificarmos suas ações para a promoção de autonomia em seus alunos.

4.2 Ações para a promoção da autonomia na aprendizagem de língua inglesa

Esta seção busca analisar e interpretar os dados de forma a responder a segunda pergunta de pesquisa: **Quais são as ações da professora participante para promover autonomia em seus alunos?**

Em concordância com a afirmação de Leffa (2003) de que “para que haja autonomia, tem que haver também empenho do professor” (p. 9), recobramos Benson e Huang (2008) e sua análise referente à avaliação do conceito de autonomia do professor de LE, bem como a relação com a autonomia do aprendiz. Com base nas fases consideradas para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, destacamos em nossa análise os papéis assumidos pela professora em sua prática profissional e analisamos os excertos selecionados abaixo com o objetivo de identificarmos: **reflexões** e **ações** para a promoção da autonomia em sala de aula.

4.2.1 Papéis da professora na formação para autonomia

De acordo com Benson e Huang (2008), o professor, no exercício de papéis que se harmonizam com a aprendizagem autônoma, necessita ser autônomo em relação à sua prática. Para os autores, do mesmo modo que a “autonomia do aluno envolve responsabilidade e controle sobre o processo de aprendizagem, a autonomia do professor envolve responsabilidade por ensinar e controle sobre o processo de ensino” (p. 428). Com o intuito de identificar os papéis desempenhados pela participante, recorreremos à análise de conteúdos para termos chaves (BARDIN, 2009) em excertos selecionados nas **EO** e **NE** que, posteriormente, foram contrastados com as **OA** com **NC**. Nesse sentido, destacamos as palavras e expressões que se remetem aos termos encontrados na literatura (DAM, 1990; HOLEC, 1981; DICKINSON, 1994, BREEN; MANN, 1997; entre outros): 1) controladora; 2) monitora/gerenciadora; 3) facilitadora da aprendizagem autônoma; 4) negociadora; 5) modelo/guia e 6) autônoma.

Consideramos que alguns desses papéis identificados no discurso de Ana são favoráveis à autonomia, como, por exemplo, os perfis de monitora, facilitadora, negociadora, modelo/guia, bem como o papel de professora autônoma. Por outro lado, verificamos que, frequentemente, Ana controla os processos de aprendizagem de maneira a não favorecer o desenvolvimento da autonomia em sala de aula.

Em determinados momentos, nas descrições de seus papéis, identificamos contradições entre os relatos e ações. A título de exemplo, nos excertos [35], [42] e [43]. No excerto [35] Ana afirma que quase nunca procura saber se seus alunos gostam ou não de certas

atividades e que apenas avalia sua reação diante delas. Posteriormente, no excerto [42] e [43], afirma gostar de dar duas opções sobre o que seus alunos gostariam de trabalhar, como por exemplo, a opção oferecida quanto a um projeto baseado em um livro de literatura em que os alunos poderiam trocar o capítulo a ser apresentado. Nesse ponto percebemos a característica paradoxal das crenças e a dissonância entre crenças e ações. O exemplo citado corrobora a afirmação de Barcelos (2006) de que “nem sempre agimos de acordo com o que acreditamos” (p. 27). De acordo com Borg (2003), compreendemos que a discrepância entre as crenças e as ações de Ana seria “o resultado da interação constante que existe entre as escolhas pedagógicas dos professores e suas percepções do contexto instrucional e, particularmente, dos alunos” (p. 94). Essa perspectiva teórica justifica a complexidade imbricada na dinâmica “mudança comportamental” e “mudança cognitiva”, que não necessariamente interferem uma na outra. No quadro 9 abaixo, dispomos os excertos que sustentam a leitura:

QUADRO 9 – Papéis da professora Ana em sua prática de sala de aula

1. CONTROLADORA	
Ação declarada pela professora Ana	Ação observada pela pesquisadora
[28] Eles não conseguem ler e interpretar. Então eu tenho que ler. [...] eu tenho que intervir . [...] eu não posso deixar que a atividade fique em branco. (EO em 05/07/2017)	[53] CP: Durante a aula, por diversas vezes, a professora faz perguntas que ela mesma responde e nos dá a sensação de que os alunos não são capazes ou não querem responder. (NC de 30/03/2017)
[29] A partir das brincadeiras, eles tinham pouca iniciativa, né? [...] Assim, tudo tinha que ser direcionado . (EO em 05/07/2017)	[54] O processo de instrução é um pouco demorado porque os alunos levam um tempo para compreender o que deve ser feito e só então iniciar a atividade. (NC 07/03/2017)
[30] Nas atividades de duplas, tinha de ficar em cima [...] para forçar eles a falarem, né? [...] e focar no objetivo da [...] atividade, né? [...] (EO 05/07/2017)	[55] Nessa aula, Ana pergunta pelo dever de casa , uma pesquisa que os alunos precisam fazer todas as quintas-feiras. Muitos alunos não fizeram. Ana adia para a aula seguinte. (NC 07/03/2017)
[31] E aí era bem difícil você ficar sempre de olho e controlando . (EO em 05/07/2017)	[56] Ana faz a correção do caderno de atividades e faz anotações dos alunos que fizeram as tarefas . (NC 07/03/2017)
[32] A forma como preparar minha aula, sou eu que decido . Como eu dou um conteúdo, eu que decido [...] (EO em 05/07/2017)	[57] CP: Nesse momento da aula, a professora centraliza a atenção em si mesma , os alunos não têm oportunidade de sugerir e participar . A aula consiste em apresentação de um tópico gramatical e prática por parte dos alunos (NC de 21/03/2017)
[33] O professor dentro de sala de aula que decide como avaliar [...] (EO em 05/07/2017).	
[34] Eu quase nunca procuro saber se eles gostam ou não de certas atividades, apenas avalio a reação diante delas. (Entrevista por Aplicativo de Mensagens em 22/11/2017).	

[35] É uma escolha minha , porque eu já vejo no rostinho deles que eles não gostam. Eu já identifico . (EO em 13/12/2017)	
2 . MONITORA/GERENCIADORA	
Ação declarada pela professora Ana	Ação observada pela pesquisadora
<p>[36] Então eu precisava muito, assim da ajuda deles para identificar as dificuldades. (EO em 05/07/2017)</p> <p>[37] Por isso que eu deixava bem livre. Buscar e fazer semanalmente essa pesquisa. [...] Eles lerem e falarem para os colegas, compartilharem, mas com as palavras dele. [...] Era uma forma de estimular realmente a curiosidade, de buscar. (EO em 05/07/2017)</p>	<p>[58] A professora convida os mais tímidos para responderem. (NC de 21/02/2017)</p> <p>[59] A aluna Helena não entende porque sua resposta foi considerada errada. Ana, ao perceber, explica o porquê. (NC de 21/02/2017)</p> <p>[60] A professora se mostra atenta e sensível às necessidades dos alunos. (NC de 21/02/2017)</p> <p>[61] Ana anda pela sala checando os erros dos alunos e discute o objetivo da atividade. (NC de 07/03/2017)</p> <p>[62] Nessa aula, Ana rearranjou as duplas para realizar uma atividade em que os alunos deveriam encontrar antônimos para palavras específicas. C.P.: a nova organização da turma permitiu que os alunos interagissem com diferentes colegas e tivessem a oportunidade de se conhecerem melhor. (NC de 09/03/2017)</p>
3 . FACILITADORA DA APRENDIZAGEM AUTÔNOMA	
Ação declarada pela professora Ana	Ação observada pela pesquisadora
<p>[38] pedi para escolherem uma música desconhecida, escutá-la e escrever a letra, [...] o objetivo dessa atividade era tornar algo “chato” em prazeroso. [...] o aluno não necessita da presença do professor para monitorá-lo. (NE de 23/05/2017)</p> <p>[39] Até nas atividades em duplas [...] que tem algumas atividades que eles não compreendem como fazer, né? Eu vejo que são difíceis para eles. Eu adapto. (EO em 05/07/2017)</p> <p>[40] [...] pesquisa que eu passei para os alunos. Então indiretamente, eu estava ajudando [...] a serem mais autônomos [...] Então talvez isso os ajudou a buscarem na internet, aprender a trabalhar e com isso, serem autônomo de buscar ao mesmo tempo [...] (EO em 05/07/2017)</p> <p>[41] [...] porque eu tenho que adaptar ao perfil do meu aluno. [...] eu busco uma atividade que eu sei que vai ser uma atividade mais agitada, né? Que vai deixar os mais motivados no início da aula [...] (EO em 05/07/2017)</p>	<p>[63] Em outro momento, a professora entrega uma atividade em folha e faz perguntas para saber o que os alunos sabem sobre formação de perguntas em inglês. (NC de 21/02/2017)</p> <p>[64] Há dicionários sobre a mesa para consultas quando necessárias. (NC de 21/02/2017)</p> <p>[65] A professora discute como os alunos podem melhorar a compreensão auditiva. Pede para os alunos avaliarem a habilidade. (NC de 07/03/2017)</p> <p>[66] Em relação ao trabalho de pesquisa que deverá ser realizado semanalmente, Ana explica que toda quinta-feira, os alunos devem consultar na internet artigos e vídeos de seu interesse para compartilhar com a turma oralmente. O objetivo, segundo ela, é que os alunos tenham contato com a língua fora de sala de aula. (NC de 09/03/2017)</p> <p>[67] C.P.: A lição do livro texto dos alunos traz um artigo sobre a série <i>Trading Ages</i>. Ana buscou trazer mais informações sobre o tema da lição para tornar a aula mais interessante. (NC de 02/05/2017)</p>

4 . NEGOCIADORA	
Ação declarada pela professora Ana	Ação observada pela pesquisadora
<p>[42] Eu gosto de dar duas opções sobre o que eles gostariam de trabalhar. [...] O que você gostaria de trabalhar? Eu dei para eles a opção no projeto do livro, eles poderiam trocar o capítulo. Então fica aberto, né? (EO em 05/07/2017)</p> <p>[43] Eles podem escolher, se fica melhor ou se tá adequado. Eu sempre pergunto. Se eu perceber que eles não gostaram, com certeza eu vou dar uma chance de mudar ou se eles tiverem uma proposta melhor. (EO em 05/07/2017)</p> <p>[44] [...] eu não acho que eles estão interferindo. Eles estão me ajudando no meu trabalho. Eu não estaria perdendo o meu papel de professor. Eles estariam contribuindo, porque para eles será uma atividade bem mais prazerosa. (EO em 05/07/2017)</p> <p>[45] Eu acho que 80% da aula eu sempre estou dando esse momento para o aluno participar, sempre. Seja uma atividade de leitura, seja no final ou até na sugestão de atividade de casa. Sempre eu dou a voz para o aluno produzir. (EO em 13/12/2017)</p>	<p>[68] Ana solicita como tarefa de casa as páginas 15 e 16 do caderno de atividades. Pede também que os alunos realizem uma pesquisa sobre o tema <i>Bullying</i> para a semana seguinte. C.P.: Essa é a primeira pesquisa que Ana direciona um tópico explicitamente. O mais comum é que os alunos escolham os seus temas. (NC de 04/05/2017)</p> <p>[69] Ana fala a respeito do projeto final. Esse projeto será realizado em grupos de três alunos. Nele os alunos deverão adaptar e representar em forma de teatro um conto do livro “<i>The Locked Room</i>”. O aluno Enzo soluciona algumas dúvidas com a professora. Ana faz breves comentários sobre os contos, nove no total, e sorteia os textos entre os alunos. Após o sorteio, os alunos podem trocar as histórias entre eles caso não tenham gostado. O projeto deverá ser apresentado em 22 de junho. (NC de 23/05/2017)</p> <p>[70] Na atividade seguinte a turma discute se existem roupas adequadas para as suas idades. C.P.: Nessa atividade oral, metade da sala participa, enquanto a outra não. Os alunos que não participam dizem para Ana que “Não têm opinião”. Observamos que Ana, frequentemente, dá espaço para que os alunos participem. Embora boa parte da turma se omita. (NC de 16/05/2017)</p>
5 . MODELO/GUIA	
Ação declarada pela professora Ana	Ação observada pela pesquisadora
<p>[46] O professor, primeiramente, tem que guiar. Por exemplo, modelar a atividade, dar o primeiro passo. [...] Você guia o aluno, você dá o primeiro passo e aí eles vão interagindo. (EO em 13/12/2017)</p> <p>[47] o professor ele te deu o primeiro passo. Ali, a gente só vai guiando o aluno, a gente não tá dando todo conhecimento. (EO em 13/12/2017)</p>	<p>[71] Os alunos têm algumas dificuldades em realizar a tarefa e a professora os ajuda com mais explicações e faz um item como exemplo. (NC 04/04/2017)</p>
6. AUTÔNOMA	
Ação declarada pela professora Ana	Ação observada pela pesquisadora
<p>[48] Eu sou autônoma porque talvez eu busque, né? Sempre melhorar [...] eu sou e autônoma por essa questão. [...] Eu busco outros meios, sozinha. (EO em 05/07/2017)</p>	<p>[67] C.P.: A lição do livro texto dos alunos traz um artigo sobre a série <i>Trading Ages</i>. Ana buscou trazer mais informações sobre o tema da lição para tornar a aula mais interessante. (NC de 02/05/2017)</p>

<p>[49] Ao adaptar as atividades também é uma forma de você ser autônomo, né? Você não fica preso à proposta do livro. (EO em 05/07/2017)</p> <p>[50] Eu me acho autônoma, não sei se eu sou realmente autônoma aos olhos dos outros. (EO em 05/07/2017)</p> <p>[51] É difícil porque para você se tornar autônomo de [...] principalmente do material didático. Você tem que produzir e essa produção ela demanda muito tempo, nem sempre eu acho uma atividade que se adapta corretamente [...] ao nível do meu aluno. (EO em 05/07/2017)</p> <p>[52] Então você tem autonomia de mudar, não precisa ser daquela forma. Por exemplo, não tá dando certo [...], você pode mudar. Então essa autonomia influencia muito, né? (EO em 05/07/2017)</p>	<p>[72] Ana mostra uma foto no projetor da série de TV Britânica BBC, <i>Trading Ages</i>. Em seguida os alunos assistem ao vídeo da série. A professora comenta com os alunos sobre o vídeo. (NC de 02/05/2017)</p> <p>[73] Na atividade seguinte, a professora apresenta um trecho do filme “O Diabo Veste Prada” para discutir a influência da moda na sociedade. (NC de 18/05/2017)</p> <p>[74] C.P.: Os temas trazidos pela professora demonstram sua preocupação em tornar os assuntos a serem estudados atuais e significativos aos alunos, além de favorecer o senso crítico e a consciência social. Nesse sentido, percebo que a professora favorece a autonomia dos alunos como membros responsáveis em sua sociedade. Além de adaptar as atividades e não ficar apenas no LD. (NC de 18/05/2017)</p>
--	--

Fonte: autoria própria

Com efeito, fica evidente que diversos são os papéis assumidos pela professora participante em sua prática pedagógica. Contudo, para uma melhor compreensão dos dados coletados pelos instrumentos **EO** e **NE**, bem como das ações observadas em sala de aula, procuramos sistematizá-los em consonância com o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, tanto de maneira positiva como negativa. Consideramos que, de certa forma, embora o papel de professora controladora tenha sido identificado com maior ocorrência dentre outros papéis elencados, conforme demonstrado no quadro 9, Ana é uma professora cujas ações favorecerem a autonomia de seus alunos, mesmo quando autonomia não é o seu objetivo explícito.

Justificamos essa consideração baseados no fato de que, além do controle em sala de aula, a participante agrega diversos outros papéis que favorecem o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Nesse sentido, elencamos outras funções àquelas previamente citadas, a saber: a) monitoramento das dificuldades; b) estímulo a curiosidade e a busca; c) ação autônoma de recriar novas possibilidades de aprendizagens, como por exemplo, adaptando tarefas para melhor se adequarem ao perfil dos seus alunos; d) capacidade de negociar o poder em sala de aula; e) estímulo à participação e f) oferta de orientação adequada, suprimindo um bom modelo no qual os alunos podem se espelhar para se tornarem independentes e exercerem a própria autonomia.

Ao finalizar essa seção, salientamos que, em consonância com Benson e Huang (2008), a professora Ana, no exercício de papéis que se harmonizam com a aprendizagem

autônoma, é autônoma em relação à sua prática. Justificamos que a participante exerce sua autonomia com responsabilidade por ensinar e controle sobre o processo de ensino. Ressaltamos, no entanto, a menção de controle no sentido de liberdade de ação da professora em sua prática pedagógica.

De acordo com a concepção de autonomia do professor como “aquele que reflete sobre seu papel [...] e quem pode mudá-lo, quem pode ajudar o seu aluno a tornar-se autônomo e quem é independente o suficiente para permitir que seus alunos se tornem independentes” (THAVENIUS 1999 apud BENSON E HUANG, 2008, p. 160), nossa visão é de que Ana tem autonomia e independência de refletir sobre o seu papel e de mudá-lo de forma a contribuir para o desenvolvimento da autonomia no seu aluno. Consideramos que esse comportamento autônomo foi regularmente observado nas ações da participante durante as **OA** e ao longo dessa pesquisa. Após a análise de seus papéis, na próxima subseção, damos ênfase à análise das ações e das reflexões da professora Ana relacionadas ao desenvolvimento da autonomia de seus alunos.

4.2.2 Ações e reflexões de Ana para autonomia na sala de aula de línguas

Em concordância com a exposição feita no capítulo teórico dessa dissertação, no que diz respeito ao construto autonomia, reiteramos a escolha por um viés de consonância entre as suas dimensões individuais e sociais. Perspectivas essas que fornecem a base teórica necessária a essa análise. Retomando Nicolaidis (2010, p. 272), buscamos identificar até que ponto nossa participante de pesquisa, ao articular suas crenças e ao executar suas ações, favorecia a autonomia de seus alunos conforme “uma concepção [...] voltada para o desenvolvimento do indivíduo autônomo com capacidade de dar voz às suas próprias ideias, angústias, realizações pessoais, mas voltada também para o contexto social no qual está inserido”.

Nesse sentido, os relatos da participante demonstram que uma maneira de dar espaço para que os alunos expressem suas vozes em sala de aula é por meio de participação. Quando fazem uso da língua inglesa como veículo para exposição de suas ideias, opiniões, sentimentos e maneiras de ver o mundo. Nesse sentido, Ana acredita contribuir para que os alunos tenham voz. Acrescenta igualmente o fato de suas aulas, quase que na totalidade, serem dedicadas à participação.

Na prática, em nossas **OA**, identificamos diversos momentos oportunos para a expressão dos alunos. Um recorte da observação do primeiro encontro reafirma essa ação da professora. Nessa primeira aula, os alunos falaram de suas expectativas e demandas a respeito

do último semestre de curso. Consideramos que essa reflexão contribuiu para que professora e alunos trabalhassem em conjunto para construir tanto a aula específica como o curso conforme as necessidades identificadas. O excerto da nota de campo destacado exemplifica a ação:

[75] Após as apresentações, os alunos retornam aos seus lugares. Ana pergunta sobre as expectativas de estarem cursando o último semestre de curso. Os alunos falam do tempo que passaram estudando inglês (6 ou 7 anos). O aluno Joseph fala sobre a expectativa de terem mais conversação e menos gramática. O aluno Raul fala da expectativa de viajar para os EUA. (**Nota de Campo nº 1 - Data: 21/02/2017**)

Em acréscimo, torna-se conveniente ressaltar do excerto [75] previamente citado, a inferência de que o fator agência é fundamental para que esses alunos, nessa busca por fazerem sentido do mundo ao agirem por meio da linguagem, sejam reconhecidos e tornem-se membros competentes dessa comunidade de prática. Conforme discutido em outro momento nessa dissertação, além de um benefício pessoal, tornar-se membro de uma comunidade de prática é igualmente um benefício social. Nesse contexto, embora as oportunidades oferecidas em sala de aula, a professora estabelece o contraponto da necessidade de que os alunos produzam e façam uso do espaço oferecido para deixarem ouvir suas vozes:

[76] A: Eu gosto muito de trazer a participação. Eu acho que 80% da aula eu sempre estou dando esse momento para o aluno participar, sempre. Seja uma atividade de leitura, seja no final ou até na sugestão de atividade de casa. Sempre eu dou a voz para o aluno produzir. Porque a gente precisa que ele produza, mas também para ele ter ou mostrar que ele tem voz naquele espaço. (**Entrevista realizada em 13/11/2017**)

De maneira geral, inferimos que dar oportunidade para falarem dos interesses, expressarem opiniões e abordarem temas relevantes, são ações que favorecem a participação (agência) dos alunos, além de tornarem a aula mais atrativa, conforme destacado no excerto [77] a seguir. No entanto, para a professora Ana, os alunos simplesmente não participam, mesmo não havendo a exigência de que dominem com segurança o assunto abordado. Com efeito, é enfática na colocação da crença de que o aluno tem que ter alguma opinião sobre os assuntos em debate. Por esse motivo, o destaque à ação da professora Ana na realização frequente desse tipo de exercício e o cuidado para com os assuntos trabalhados, para que estejam de acordo com o interesse e a faixa etária dos alunos. Para Ana, os temas podem facilitar a participação e desenvolver o senso crítico nos alunos:

[77] A: Quando eles falam do que eles gostam, eles se envolvem mais. Quando é algo realmente voltado para a faixa etária deles, a maioria adolescente. Eles realmente desenvolvem mais, quando é um tópico que eles não têm [...], mas não precisa ter total conhecimento não! Esse é o problema, eles não participam mesmo. [...] você tem que ter uma opinião. É isso que eu falo para eles. [...] têm que ter uma opinião sobre um assunto mesmo que não conheçam. **(Entrevista realizada em 13/11/2017)**

Em uma linha sociocultural de autonomia³⁰, a professora elenca mais um exemplo de estímulo à autonomia em sua prática: o hábito de estabelecer um diálogo com os alunos nas aulas, especialmente no início. Conforme explica, nesse momento, os alunos têm a possibilidade de livre expressão sobre assuntos relacionados às suas vidas. Nessa atividade de troca, a partir do estímulo fornecido, os alunos são ouvidos e contribuem com seus conhecimentos de forma a contextualizar e construir a aula coletivamente:

[78] A: Principalmente, no início da aula quando eu gosto que eles discutam tópicos que estão relacionados com a vida deles, que eles falem um pouquinho. Não só sobre eles, mas o conhecimento deles relacionado aquele tópico, o que eles sabem. **(Entrevista realizada em 13/11/2017)**

A avaliação de Ana sobre o comportamento dos alunos nesse tipo de tarefa revela que essa “troca” não ocorre de maneira simples. De acordo com a professora, para haver troca é necessária participação e, por vezes, os alunos não participam. A justificativa apontada para quando a participação não ocorre é a falta de familiaridade com o tipo de tarefa. Contudo, em sua menção de uma situação específica, percebemos a capacidade da professora em favorecer a interação e, dessa forma, estimular a autonomia com a criação de um ambiente favorável, livre de pressão, no qual os alunos têm a possibilidade de falar de assuntos do cotidiano livremente, sem saber que a atividade tem relação com o livro didático:

[79] A: Quando eles já estão acostumados, têm aqueles alunos que são mais participativos, então realmente, tem uma troca. [...] eu pedi para o grupo responder [sobre assuntos do dia-a-dia]. Ocorreu essa troca. A atividade estava relacionada com o livro, mas foi uma atividade sem pressão. **(Entrevista realizada em 13/11/2017)**

³⁰ Essa perspectiva sobre a autonomia do aluno consiste em dois aspectos relacionados, **Sociocultural I e II**, ambos envolvendo a aprendizagem socialmente mediada. A perspectiva foi chamada por vários nomes: Sociocultural, Sociocognitivo e Social-interacionista. Ao contrário da perspectiva psicológica, a perspectiva sociocultural enfatiza a interação social como uma parte importante do desenvolvimento cognitivo e linguístico. Ao contrário da perspectiva político-crítica, a visão sociocultural não se concentra principalmente em questões de poder, acesso e ideologia. Centra-se, em vez disso, no desenvolvimento da capacidade humana por meio da interação. (OXFORD, 2003, p. 82)

Em continuidade, identificamos outros momentos nas **OA** em que houve a preocupação da professora participante em tornar os conteúdos mais motivadores e relevantes aos alunos. A título de exemplo, destacamos uma atividade em que a participante propôs a discussão sobre a música *“Someday We’ll Know”* do filme *“Um Amor para Recordar”*. O objetivo da professora com a tarefa era revisar as perguntas indiretas, porém, de forma contextualizada. Em nossos comentários sobre esse momento da aula, relatamos que a técnica usada pela professora era muito interessante por contextualizar e tornar o assunto mais atraente e motivador. Consideramos que os alunos estiveram mais envolvidos nessa tarefa do que na anterior, em que se apresentaram aos colegas de classe:

[80] Na atividade os alunos deveriam ouvir a música e anotar perguntas que surgiam ao longo da letra. As perguntas eram: 1) *Who stars in the sky?*; 2) *Why the sky is blue?*; 3) *Why I wasn't meant for you?* Ana reproduz a letra da música no *data show* e apresenta as perguntas. O aluno Enzo demonstra surpresa com as respostas. Nessa atividade os alunos parecem estar mais atentos e motivados. Após a música, Ana introduz o tópico gramatical. Explica utilizando o quadro. (**Nota de Campo Nº 1 - Data: 21/02/2017**)

Das **OA**, destacamos ainda, dentre outros aspectos, ações da participante como o uso de técnicas diversificadas como músicas, brincadeiras, objetos reais, além de favorecer a interação ao agrupar os alunos em duplas e grupos diferenciados daqueles em que estavam habituados a trabalharem. Acrescentamos ainda a ação de usar recursos tais como vídeos, documentários, episódios de séries de TV, como base para a discussão de temas relevantes ao contexto social como a poluição do ar, os estereótipos, a exploração do trabalho na confecção de roupas, o consumo, padrões de beleza, dentre outros (para mais detalhes, cf. Apêndice E para as notas de campo). A nosso ver, técnicas de ensino diversificadas como as descritas democratizavam e ampliavam as oportunidades de aprendizagem dos alunos de Ana. São, portanto, bastante positivas.

Outro exemplo claro de promoção de autonomia em sala de aula refere-se a uma proposta de pesquisa, realizada semanalmente pelos alunos. Na análise dessa atividade, depreendemos que a ação da professora contribuiu para que os alunos desenvolvessem a capacidade de pesquisar e, portanto, se tornarem mais autônomos. Essa ação, de certo modo, influenciou a crença de Ana de que os alunos não eram autônomos por sequer saberem buscar outras fontes de informações. Esse exemplo reforça o entendimento de que ações favoráveis à autonomia podem influenciar positivamente crenças limitantes identificadas no discurso da professora participante.

Prosseguindo nessa discussão, para esclarecer determinadas escolhas da professora em sua prática, solicitamos que estabelecesse uma relação entre sua ação e sua experiência na condição de aluna de línguas. Para tal sugerimos buscar em suas memórias e experiências anteriores na forma de **NE**, exemplos de atitudes que atualmente se refletiam em suas ações no papel de professora. Nesse viés, Ana explica que:

[81] A: Apesar de algumas “técnicas” utilizadas enquanto aluna parecerem um pouco “ultrapassadas”, eu percebi que é necessário trazer um pouco do tradicional de volta. Eu copiava repetidamente o conteúdo e trabalhava os diálogos das lições em casa, sozinha mesmo. **(Narrativa escrita de 05/12/2017)**

Do excerto [81], é possível identificarmos ações planejadas no sentido de implementar, com base em experiência pessoal, estratégias consideradas eficientes na aprendizagem de uma língua estrangeira. A participante tem a percepção de que “técnicas tradicionais” como copiar repetidamente e treinar diálogos devem ser implementadas na aprendizagem de línguas por serem tarefas passíveis de serem realizadas sem o acompanhamento de um professor e que foram bem-sucedidas em sua experiência. Sua ação, portanto, reflete a crença de que há necessidade de um esforço pessoal no processo de formação dos alunos para a autonomia para que a aprendizagem possa ser exitosa.

Em relação às decisões sobre o processo ensino-aprendizagem, inferimos que a professora Ana demonstra sensibilidade às necessidades dos alunos no momento de preparação de sua aula. Ao descrever o seu planejamento, afirma modificar, substituir ou adaptar atividades que a seu ver não são significativas. Em referência aos critérios que utiliza para definir quais atividades fazem sentido ou não, afirma que as decisões partem de sua percepção e a partir de seu relacionamento (interação) com a turma. Na interação com os alunos, ressignifica sua prática e adapta o que crê não se adequar apropriadamente as necessidades identificadas. Por outro lado, quando questionada como faz para classificar uma atividade como significativa, Ana deixa claro que as decisões partem de sua percepção. Em relação à participação do aluno no planejamento, é evidente que não há nenhuma, sendo de sua responsabilidade exclusiva. Retomando o excerto [34]:

[34] A: A percepção é minha mesma, baseada no convívio com os alunos. Eu (acho) que eu consigo identificar quando a atividade vai ser trabalhosa ou levará muito tempo para ser executada. [...] Eu quase nunca procuro saber se eles gostam ou não de certas atividades, apenas avalio a reação diante dessas atividades. **(Entrevista por Aplicativo de Mensagens 22/11/2017)**

Contraditoriamente, em referência à participação do aluno nas decisões sobre o processo de ensino-aprendizagem, Ana menciona frequentemente dar oportunidades para que participem e escolham em situações diversas do cotidiano das aulas, como mencionado em discussão anterior. Nesses casos, se mostra aberta a ouvir a opinião de seus alunos e dar-lhes voz e poder de decisão, sempre que possível. Nessas ocasiões, a participação do aluno não é considerada interferência, mas colaboração positiva para com sua prática docente. Compreendemos que tal atitude garante flexibilidade ao planejamento por oferecer opções variadas de trabalho com base nos assuntos de interesses dos alunos. No excerto [45], não fica claro, no entanto, se trabalho se refere aos temas, às estratégias ou às formas de avaliação.

[45] P: E como o aluno participa [das escolhas] ou ele não participa?

A: Não! Ele participa né? Eu acho que quando eu dou o projeto oral, eu não deixo fixado. Pode ser isso. Eu gosto de dar duas opções sobre o que eles gostariam de trabalhar. Quando a gente tem opção porque às vezes a gente não tem muita opção. [...] Eu dei para eles a opção no projeto do livro, eles poderiam trocar o capítulo [...] eu não acho que eles estão interferindo. Eles estão me ajudando no meu trabalho. Eu não estaria perdendo o meu papel de professor. Eles estariam contribuindo, porque para eles será uma atividade bem mais prazerosa. **(Entrevista realizada em 05/07/2017)**

Porém, ao verificarmos essa informação, em conversa por aplicativo de mensagem *WhatsApp* em 01/05/2018, a participante esclareceu que o termo trabalho se refere a sua aula, conforme podemos constatar no excerto [82]:

[82] A: [...] esse termo se refere a aula, meu trabalho em sala. **(Entrevista por WhatsApp em 01/05/2018)**

O excerto [45] evidencia também a reflexão de que a contribuição do aluno não ameaça o papel do professor no processo ensino-aprendizagem, mas sugere um posicionamento flexível da professora quanto a essa prática. Por outro lado, a partir das **OA**, percebemos que, embora demonstre certa abertura para mudanças (conforme sua percepção sobre a receptividade das tarefas) e, até mesmo para uma eventual troca, caso a proposta apresentada pelos alunos seja considerada melhor em sua avaliação, inferimos que tais mudanças se limitam aos aspectos forma de execução e tema da tarefa. Compreendemos que essa flexibilidade não atinge, no entanto, a questão da avaliação. Entendemos que nesse aspecto, os alunos não participam, sendo essa uma decisão exclusiva da professora.

Em suma, as **EO**, os momentos de trocas sobre os dados coletados nas **OA**, em conversas informais ou por aplicativos de mensagens e as **NE** culminaram em reflexões e em mudanças de percepção sobre o que a participante acreditava não estar funcionando adequadamente em sua sala de aula. O mais importante, no entanto, diz respeito ao fato de a professora ter iniciado um processo intencional para ajudar seus alunos a trabalharem sozinhos. Ou seja, a professora passou a agir objetivamente para favorecer a autonomia dos alunos:

[83] Durante as nossas discussões, iniciei um processo de reflexão sobre a minha prática, o que não estava funcionando em sala, o que precisava melhorar, mas principalmente como poderia ajudar aos meus alunos fora da sala de aula. (Narrativa escrita de 05/07/2017)

No quadro 10, sistematizamos as ações de Ana, favoráveis e contrárias, à autonomia dos alunos:

QUADRO 10 – Ações de Ana favoráveis e contrárias à autonomia

ENSINO		
Nº	Ações favoráveis	Ações contrárias
1.	Adaptar o ensino de forma a adequá-lo ao perfil dos alunos.	Exercer controle em sala de aula.
2.	Agir indiretamente no sentido de favorecer a autonomia.	Interferir para que as atividades propostas sejam concluídas.
3.	Agir objetivamente para favorecer a autonomia.	Dar respostas prontamente sempre que os alunos se omitirem.
4.	Desenvolver a capacidade de pesquisa.	Esperar que autonomia venha do aluno como uma característica individual.
5.	Estabelecer um diálogo com os alunos em suas aulas.	Presumir que os alunos conheçam habilidades básicas (e.g. consultar um site para pesquisar).
6.	Estimular a autonomia ao criar um ambiente favorável, livre de pressão, no qual os alunos possam falar de assuntos de interesse e conhecimento.	Não abordar o tema autonomia diretamente e esperar que os alunos sejam independentes.
7.	Estimular a participação, a curiosidade e a busca.	
8.	Favorecer a interação ao agrupar os alunos em duplas e grupos diferenciados dos quais trabalhavam habitualmente.	
9.	Fazer uma aula diferente, além do LD, que seja mais relevante e motivadora.	
10	Monitorar as dificuldades dos alunos.	
11	Recriar novas possibilidades de aprendizagens. Ressignificar sua prática na interação com o contexto.	

12	Suprir boa orientação ao aluno e ser um modelo a se espelhar para exercer a própria autonomia.	
APRENDIZAGEM		
Nº	Ações favoráveis	Ações contrárias
13	Dar oportunidade para que os alunos construam a aula coletivamente.	Suprir as soluções quando há omissão dos alunos.
14	Dar oportunidade para que façam o uso da língua inglesa como veículo para expor suas ideias, opiniões, sentimentos e maneiras de ver o mundo.	Dar as respostas nos momentos em não há participação.
	Dar oportunidades para que falem de suas expectativas e demandas a respeito do último semestre de curso.	Controlar as decisões sobre avaliação.
15	Desenvolver o senso crítico dos alunos.	Suprimir oportunidades de escolha em determinados aspectos (e.g. o que será ensinado).
16	Discutir temas relevantes ao contexto social como estereótipos, a exploração do trabalho, consumo etc.	
17	Ensinar maneiras de estudar sozinho.	
18	Incentivar o compartilhamento de ideais e interesses.	
COMPARTILHAMENTO DE PODER		
Nº	Ações favoráveis	Ações contrárias
19	Dar oportunidade de escolha em situações diversas do cotidiano das aulas.	Suprimir oportunidades de escolha em determinados aspectos (e.g. o que será ensinado).
20	Negociar o poder em sala de aula.	Tomar decisões sobre o que será ensinado conforme a sua percepção, sem a participação dos alunos.
21		Retomar o poder para não perder o controle.
AVALIAÇÃO		
Nº	Ações favoráveis	Ações contrárias
22	Dar oportunidade para que os alunos se auto avaliem.	Controlar as decisões sobre avaliação.
AUTONOMIA PROFISSIONAL		
Nº	Ações favoráveis	Ações contrárias
23	Exercer sua liberdade de ação sem desrespeitar os limites institucionais.	Não solicitar, eventualmente, orientação/informações de outros agentes (coordenadores, supervisores pedagógicos etc.) quanto ao que e como fazer.
24	Não se limitar às orientações ou esclarecimentos de agentes terceiros.	
25	Estar em constante processo de formação.	
26	Exercer uma prática transformadora.	
27	Exercer sua prática profissional com criticidade.	

Fonte: autoria própria

Na seção posterior, buscamos estabelecer uma relação entre pontos de convergências e discrepâncias, identificados na dinâmica entre as crenças e ações da professora participante com o objetivo de responder a terceira e última pergunta de pesquisa.

4.3 Relação crença e ações de Ana para a autonomia no ensino-aprendizagem de línguas

Esta seção tem por objetivo responder à terceira e última questão de pesquisa que se refere a: **Que pontos convergentes e discrepantes resultam da relação crença-ação?**

A partir dos dados analisados nos instrumentos **EO**, **OA** e **NE** com notas de campo, buscamos sistematizar a relação crença-ação em referência à prática pedagógica de Ana, conforme o quadro 11:

QUADRO 11 – A relação crença e ações: convergências e discrepâncias

Crença sobre autonomia na aprendizagem	Ação	Relação Crença-Ação
<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia é fundamental à aprendizagem de línguas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Agir indiretamente no sentido de favorecer a autonomia. 	Convergência
<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia é uma característica individual que depende da atitude pessoal e motivação, permeia a vida do indivíduo como um todo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Agir objetivamente para favorecer a motivação e a autonomia dos alunos, na (e além da) sala de aula. 	Discrepância
<ul style="list-style-type: none"> • Curiosidade e motivação estão diretamente relacionadas à autonomia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer uma aula diferente que seja mais relevante e motivadora. • Usar técnicas diversificadas para estimular a curiosidade e a motivação. • Favorecer a interação ao mesclar os alunos em duplas/grupos diferenciados dos quais trabalhavam habitualmente. 	Convergência
Crença sobre característica do aluno autônomo	Ação	Relação Crença-Ação
<ul style="list-style-type: none"> • Um aluno autônomo busca melhorar por si mesmo. • Um aluno autônomo é aquele que planeja seus estudos com disciplina e motivação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Executar ações planejadas no sentido de implementar, na (e além da) sala de aula, com base em experiência pessoal, estratégias consideradas eficientes na aprendizagem de uma língua estrangeira. 	Convergência
<ul style="list-style-type: none"> • Um aluno autônomo é curioso e motivado a desenvolver um processo de busca por outras fontes de conhecimento como dicionários, gramáticas, sites ou vídeos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a busca por outras fontes de estudo. 	Convergência
Crenças sobre responsabilidade	Ação	Relação Crença-Ação

<ul style="list-style-type: none"> • O exercício de responsabilidade é uma questão pessoal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Negociar o poder em sala de aula. 	Convergência
<ul style="list-style-type: none"> • Tornar-se responsável pela própria aprendizagem é inquestionavelmente uma forma de melhorar o nível linguístico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar decisões sobre o que será ensinado conforme a sua percepção, sem a participação dos alunos. 	Discrepância
Crenças sobre controle da aprendizagem	Ação	Relação Crença-Ação
<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos não têm consciência de que são capazes de decidir, por vezes, se eximem do exercício da tomada de decisões. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dar oportunidade de escolha em situações diversas do cotidiano das aulas. • Compartilhar o poder de decisão, sempre que possível. • Decidir a forma de avaliar os alunos. 	Discrepância Discrepância Convergência
<ul style="list-style-type: none"> • Se os alunos não conseguem realizar uma tarefa, a professora deve intervir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercer controle em sala de aula. 	Convergência
Crenças sobre a tarefa de casa	Ação	Relação Crença-Ação
<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos não têm autonomia de buscar uma atividade para praticar o que aprendeu em sala, portanto, a tarefa necessita ser assinalada pelo professor e realizada pelos alunos frequentemente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Assinalar o dever de casa. 	Convergência
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar as tarefas de casa é o mínimo de esforço que um aluno pode fazer para aprender e avançar em seus estudos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Controlar a realização do dever de casa. 	Convergência
<ul style="list-style-type: none"> • A preparação prévia dos alunos é importante para a aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercer controle sobre as tarefas de casa bem como para que as tarefas sejam realizadas em sala e para que os alunos participem. 	Convergência
Crenças sobre o exercício da autonomia	Ação	Relação Crença-ação
<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos não são independentes suficientemente para trabalharem de forma autônoma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dar oportunidade para que os alunos participem e construam a aula coletivamente. 	Discrepância
<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos se recusam a pensar de maneira autônoma e essa atitude impede, principalmente, sua capacidade de pensar criticamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir temas relevantes ao contexto social como a poluição do ar, os estereótipos, a exploração do trabalho na confecção de roupas, o consumo, padrões de beleza, dentre outros. 	Discrepância
<ul style="list-style-type: none"> • Buscar outras fontes de estudos colabora para a aprendizagem e ajuda os alunos no desenvolvimento da autonomia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a busca por outras fontes de estudo. • Utilizar recursos diferenciados, além daqueles oferecidos pelo LD em sala. 	Convergência
<ul style="list-style-type: none"> • A passividade pode facilitar a maneira de um indivíduo viver, porém, em uma posição de omissão. No entanto, não favorece a contribuição desse aluno na aula, nem na vida em sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer um diálogo com os alunos nas aulas. • Favorecer a participação. • Dar voz aos alunos 	Discrepância

<ul style="list-style-type: none"> • Quando o aluno toma a iniciativa de buscar, se torna independente e, conseqüentemente, autônomo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a capacidade de pesquisar dos alunos e sua autonomia. 	Convergência
<ul style="list-style-type: none"> • Quando uma atividade é menos direcionada, os alunos ficam perdidos e não sabem como agir de maneira independente, tanto em sala de aula, quanto fora dela. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a participação. • Estimular a pesquisa. • Dar oportunidades para que os alunos falem de suas expectativas e demandas a respeito do último semestre de curso. 	Discrepância
Crenças sobre o papel do professor	Ação	Relação Crença-ação
<ul style="list-style-type: none"> • O professor pode construir a autonomia em sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Suprir boa orientação e ser um modelo no qual os alunos podem se espelhar e exercerem a própria autonomia. • Favorecer a interação e estimular a autonomia com a criação de um ambiente favorável, livre de pressão, no qual os alunos falem de assuntos do cotidiano livremente: 	Convergência
<ul style="list-style-type: none"> • O professor é fundamental para favorecer essa autonomia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptar o ensino de forma a adequá-lo ao perfil dos seus alunos. • Exercer sua liberdade de ação em sua sala de aula sem desrespeitar os limites institucionais. • Estabelecer um diálogo com os alunos nas aulas. • Agir objetivamente para favorecer a autonomia dos alunos. • Recriar novas possibilidades de aprendizagens. 	Convergência
Crenças sobre ações do professor favoráveis a autonomia	Ação	Relação crença-ação
<ul style="list-style-type: none"> • Temas relevantes favorecem a interação e, conseqüentemente, a autonomia do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oferecer oportunidades para que os alunos falem de assuntos de seus interesses e conhecimento. 	Convergência
<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia tem que ser construída 	<ul style="list-style-type: none"> • Agir objetivamente para favorecer a motivação e a autonomia dos alunos na (e além da) sala de aula. 	Convergência
Crenças sobre motivação	Ação	Relação Crença-ação
<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos que não demonstram nenhum tipo de motivação se mostram inacessíveis quanto às suas necessidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Monitorar as dificuldades dos alunos. • Planejar as aulas conforme as necessidades dos alunos. • Ressignificar sua prática ao buscar adaptar o que crê não se adequar aos seus alunos. 	Discrepância

• A responsabilidade pela motivação é partilhada igualmente por professor e aluno.	• Dar oportunidade para que os alunos construam a aula coletivamente.	Convergência
--	---	--------------

Fonte: autoria própria

Em referência à relação crença-ação, nosso posicionamento teórico remete-se ao fato das crenças de professores sobre o ensino-aprendizagem de línguas desempenharem um papel importante e exercem forte impacto sobre sua prática de sala de aula (JOHNSON, 1994) e de que as tensões entre o que falam e fazem serem reflexos de seus sistemas de crenças (PHIPPS; BORG, 2009). Concordamos igualmente que, além das crenças, outras forças podem influenciar os pensamentos e comportamentos dos professores. A título de exemplo, fatores contextuais como o currículo, a proficiência dos alunos, constrição de tempo e avaliações (BORG, 2003). Concordamos que há uma relação interativa entre as crenças e o contexto. Conforme Barcelos (2006, p. 26), na relação interativa “a compreensão dos limites contextuais ajuda na compreensão das crenças”. Dessa forma, compreendemos que as ações também exercem um efeito retroativo nas crenças.

Nessa perspectiva, apoiados em Borg (2003), Phipps e Borg (2009) e Barcelos (2006), voltamos o nosso olhar no sentido de lançar luz aos achados com base nas noções de crenças centrais e periféricas e da relação crenças-contexto. Desse modo, identificamos na análise da relação crença-ação da professora participante, um número superior de convergências, entre sua fala e sua ação, ao número de discrepâncias.

Com o objetivo de esclarecer nossos achados, recorreremos à afirmação dos autores de que quando os fatores contextuais permitem que o professor exerça sua prática de forma a ser guiada por suas crenças centrais e periféricas, poucas inconsistências ou discrepância são evidenciadas (PHIPPS; BORG, 2009). Contudo, em referência a uma prática guiada prioritariamente por crenças centrais, é mais evidente que discrepâncias entre a prática do professor e suas crenças periféricas ocorram. Consideramos igualmente que os limites contextuais contribuíram para a compreensão das crenças da professora Ana, como por exemplo sua liberdade profissional na instituição de ensino, o seu comprometimento com a formação dos alunos e sua maior conscientização sobre suas crenças e suas práticas pedagógicas (des)favoráveis à autonomia, a partir de sua interação com seu aluno e com a pesquisadora, conforme Barcelos (2006) nos explica.

No estudo de caso específico, consideramos que os fatores contextuais, evidentemente, contribuíam para que a prática pedagógica de nossa participante de pesquisa se harmonizasse com seu sistema de crenças (central e periférico). Justificando, assim, uma maior ocorrência do

número de convergências em relação ao número de discrepâncias. Paralelamente, é possível inferirmos que, no caso das inconsistências identificadas, embora em menor número, a ação da professora Ana esteve mais fortemente influenciada por suas crenças centrais.

No sentido de finalizar a discussão até aqui desenvolvida, na seção seguinte, propomos apresentar as considerações finais desse capítulo.

4.4 Considerações do capítulo

A professora Ana pouco havia refletido sobre a questão da autonomia em sua prática de ensino e não costumava mencionar o tema explicitamente em sua sala de aula. Por outro lado, seu objetivo era incentivar seus alunos a serem independentes e criativos, no sentido de exigirem menos fornecimento de soluções para os problemas e buscarem mais possibilidades de solucioná-los por conta própria, usando a imaginação e a criatividade. Nesse contexto, a autonomia era estimulada de maneira intuitiva para que os alunos se tornassem capazes de criar suas próprias respostas com base naquilo que sabiam, sem a necessidade de intervenção da professora.

Consideramos que ao refletir sobre ações específicas para favorecer a autonomia dos alunos, a participante demonstrou certo amadurecimento quanto à questão. Suas reflexões culminaram em uma mudança de posicionamento. De nossa análise, inferimos que, em um primeiro momento, as crenças identificadas limitavam a percepção de Ana sobre autonomia – por vezes mencionada como sinônimo de independência ou atitude – a uma característica que o aluno deveria ter e trazer para a escola. Nesse viés, autonomia não era percebida como um tema a ser desenvolvido nas aulas de língua. Na realidade, seus relatos revelaram que o fato de haver realizado ou realizar algum tipo de ação favorável à autonomia dos alunos era resultado de ações indiretas e não de um planejamento.

Posteriormente, a professora percebeu como possível direcionar caminhos, com foco na autonomia, de forma a guiar o aluno para que se tornasse capaz de agir de forma independente, não apenas em sua aprendizagem de língua estrangeira, mas em outros contextos sociais referidos pela participante como “outras áreas”.

Esse capítulo teve por objetivo discutir os dados identificados em nossa investigação e correlacioná-los às perguntas de pesquisas. Consideramos, a partir dos achados, que as crenças da professora participante tiveram forte influência na construção da autonomia em sua sala de aula e, na maioria das vezes, foram coerentes com sua prática pedagógica. Essa influência, no entanto, nem sempre ocorreu de uma maneira positiva, evidenciando tanto convergências como

discrepâncias entre crenças e ações. Apresentamos as considerações finais da pesquisa relatada nesta dissertação no próximo capítulo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo tem como objetivo apresentar as considerações finais relativas ao estudo, retomar as questões de pesquisa, apresentar os desafios encontrados ao longo do percurso, os avanços conquistados com os achados, bem como apresentar as contribuições para a pesquisa em crenças e autonomia no ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês) no âmbito da LA e expor sugestões para pesquisas futuras.

5.1 Conclusão do estudo quanto às perguntas de pesquisa

O objetivo da pesquisa aqui desenvolvida foi investigar as crenças e ações de uma professora de inglês como língua estrangeira no que se refere à autonomia de seus alunos de uma turma de nível avançado de um Centro Interescolar de Línguas (CIL) do Distrito Federal (DF). Nesse sentido, a investigação foi orientada conforme as seguintes questões de pesquisa:

- a) Quais são as crenças de uma professora de ILE no que se refere à autonomia de seus alunos de uma classe de nível avançado de um CIL do DF?
- b) Quais ações dessa professora promovem autonomia em seus alunos?
- c) Que pontos convergentes e discrepantes resultam da relação crença-ação?

Ao retomarmos a primeira pergunta de pesquisa, relatamos que a análise dos dados coletados pelos instrumentos e selecionados pela pesquisadora possibilitaram a identificação de 10 crenças da professora participante relacionadas à autonomia no ensino-aprendizagem de línguas e 18 crenças sobre as características do aluno autônomo relativas aos temas: a) definição de metas; b) reponsabilidade e definição de meios de buscar conhecimento de forma independente e c) controle de sua aprendizagem e o exercício da autonomia.

Na etapa de identificação e análise das crenças, concluímos que as reflexões da participante contribuíram para uma ressignificação de suas crenças, a princípio, caracterizadas como limitantes. Compreendemos que essa ressignificação de crenças foi resultante da interação da professora com sua turma e de sua interação com a pesquisadora. Nesse sentido, a crença de que era dos alunos a responsabilidade de serem ou tornarem-se autônomos deu espaço à crença de que os alunos necessitam de orientação e direcionamentos quanto a como estudar, como aprender e como tornar-se autônomo. A partir da interação com a pesquisadora, a professora foi capaz de refletir e modificar a crença de que autonomia é uma característica

individual dependente da motivação e, que o aluno pode ser (ou não) autônomo, conforme sua atitude pessoal de busca independente por formas variadas de aprendizagens e conhecimento. A participante percebeu que o professor tem um papel relevante no desenvolvimento da autonomia do aluno e que a autonomia pode ser, de fato, incentivada. Dessa forma, concluímos que Ana ressignificou/reconfigurou suas crenças a partir de suas experiências (anteriores e presentes) com base em sua ação, interação e adaptação a seu contexto.

Em referência às características do aluno autônomo, concluímos que para a participante falta aos seus alunos autonomia em vários aspectos. De nossa análise identificamos que esses alunos são desmotivados, não sabem estabelecer suas próprias metas, demonstram uma atitude passiva e pouco responsável em relação à sua aprendizagem. Mesmo em nível avançado, são bastante dependentes (em sala e fora dela), se recusam a pensar de maneira autônoma e, conseqüentemente, a desenvolver sua criticidade. Não questionam e “simplesmente absorve[m]” os ensinamentos da professora. São alunos que necessitam de direcionamentos excessivos, que não se percebem capazes de tomar decisões e não aproveitam as oportunidades oferecidas (em sala e fora dela) para exercerem autonomia. Portanto, não tomam consciência de seus papéis de modificadores de seu meio social.

Em contrapartida, concluímos que as reflexões da professora Ana sobre autonomia proporcionaram uma maior consciência quanto à responsabilidade na formação desse aluno para a autonomia. A partir de uma nova perspectiva, reconheceu a necessidade de modificar sua prática no sentido de realizar, diretamente, ações favoráveis ao desenvolvimento da autonomia em sua sala de aula. Finalmente, revelou o desejo em proporcionar mais momentos para seus alunos exercerem sua autonomia.

Quanto à segunda pergunta de pesquisa, identificamos ações favoráveis e contrárias ao desenvolvimento da autonomia dos alunos de Ana. Entretanto, concluímos que as ações favoráveis excederam de forma expressiva as contrárias. Nessa etapa analítica, ficaram evidentes os diversos papéis desempenhados pela participante: a) controladora; b) monitora/gerenciadora; c) facilitadora da aprendizagem autônoma; d) negociadora; e) modelo/guia e f) autônoma.

De maneira geral, embora a participante tenha demonstrado uma forte manutenção do controle em sua sala de aula, concluímos que, na maioria das vezes, desempenhou ações que favoreciam a autonomia dos alunos, mesmo quando esse não era o seu objetivo principal. Da análise dos dados, identificamos que Ana monitorava as dificuldades, estimulava a curiosidade e a busca, recriava novas possibilidades de aprendizagens, negociava o poder em sala de aula, estimulava a participação e oferecia orientação adequada.

Concluimos que Ana demonstrou ser um bom modelo de autonomia por exercê-la com responsabilidade por ensinar e com liberdade de ação em sua prática pedagógica. Portanto, consideramos que seu exemplo foi capaz de inspirar e instigar os alunos a se tornarem mais independentes e, conseqüentemente, mais autônomos.

No que tange à terceira pergunta de pesquisa, identificamos pontos de convergência e pontos de discrepância entre as crenças articuladas e as ações declaradas e observadas da participante. Na relação crença-ação, os achados indicaram um maior número de convergências do que discrepâncias, indicando a influência de fatores contextuais nas ações da participante.

Compreendemos que esses fatores contribuíram para que a prática pedagógica de nossa participante de pesquisa se harmonizasse com seu sistema de crenças (central e periférico). Justificando, assim, uma maior ocorrência do número de convergências em relação ao número de discrepâncias.

Paralelamente, consideramos que no caso das inconsistências identificadas, embora em menor número, a ação da professora Ana esteve mais fortemente influenciada por suas crenças centrais, que se caracterizam pela maior resistência a mudanças.

Concluimos que fatores contextuais, como sua liberdade profissional na instituição de ensino, seu comprometimento com a formação dos alunos e sua maior conscientização de suas crenças e suas práticas pedagógicas (des)favoráveis à autonomia foram de fundamental importância para a compreensão da relação entre crenças e ações da professora participante. Em alguns casos, suas crenças se resignificaram conforme sua interação com o contexto (com os alunos, com a pesquisadora, com o livro didático, dentre outros intervenientes). Inferimos que essas mudanças em suas crenças se deram porque se caracterizaram como crenças periféricas, portanto, mais suscetíveis às influências do contexto.

5.2 Limitações do estudo

Em relação às limitações para a realização do estudo, se deram, inicialmente, em relação à identificação do participante de pesquisa. No final do ano de 2016 percebemos a dificuldade em defini-lo de imediato, uma vez que turmas e corpo docente mudariam no semestre seguinte. Seria necessário, então, aguardar o início do ano de 2017 para realizar o convite. À época, os professores consultados ou não apresentaram interesse no estudo, ou as turmas que escolheram não atendiam ao perfil quanto à maturidade dos alunos e à disponibilidade de observação da pesquisadora.

Outra limitação remete-se ao horário de aulas da turma selecionada para realizar as observações de aulas. Devido ao fato de as aulas iniciarem bem cedo, às 7h30, os alunos se atrasavam com frequência e demoravam algum tempo para se entrosarem nas atividades introdutórias da aula. Nos primeiros contatos, percebemos que a aplicação do instrumento **OA** favoreceu uma atmosfera ameaçadora e influenciou, de algum modo, o comportamento dos alunos. No entanto, com o passar dos dias, os alunos se acostumaram com a presença da pesquisadora.

Da mesma forma, houve dificuldades na aplicação dos instrumentos **NE** e **EO** devido ao fato desses instrumentos dependerem da disponibilidade de tempo da participante para sua realização e devolução no caso das narrativas.

Na fase analítica, constatamos a necessidade de realinhamento dos objetivos da pesquisa e de delimitação do *corpus* aos dados da professora participante. Identificamos que não haveria a possibilidade de coleta de dados complementares dos alunos após o término do semestre letivo, uma vez que a turma era concluinte e a análise veio a ser desenvolvida apenas no segundo semestre de 2017. Nesse caso, a proposta inicial de estudo de caso coletivo foi alterada para um estudo de caso simples de natureza interpretativista.

5.3 Avanços conquistados

Dentre os avanços conquistados pelo estudo aqui relatado destacamos o estímulo à reflexão e, em consequência, a mudança de crenças e atitudes da professora participante quanto a sua prática pedagógica em favor do desenvolvimento da autonomia de seu aluno.

O estudo proporcionou, igualmente, um crescimento acadêmico, profissional e pessoal da pesquisadora no sentido de desenvolver um olhar mais crítico quanto ao ensino de LE, especialmente no contexto dessa escola pública de ensino da SEEDF.

Em face dos achados, novas possibilidades de compreensão da dinâmica em sala de aula se abriram quanto aos aspectos implicados no ensino-aprendizagem de línguas, além da perspectiva de cumprimento de um currículo escolar rígido e o ensino de regras gramaticais e vocabulário. Apesar da escassez de tempo, a participante percebeu a necessidade de realização de um trabalho direcionado a ajudar seu aluno a realizar habilidades básicas (muitas vezes consideradas consolidadas naquela etapa de ensino em que os alunos se encontravam), como o uso do dicionário ou pesquisas na internet. Consequentemente, ajudá-lo a tornar-se mais autônomo.

5.4 Contribuições da pesquisa

Consideramos que o estudo contribui para avançar a pesquisa em crenças no âmbito da Linguística Aplicada devido a sua proposição de investigar a relação entre os construtos crenças e autonomia em um contexto específico de ensino-aprendizagem de línguas, como essa escola pública situada em uma Região Administrativa do Distrito Federal. Seus achados são uma contribuição para a pesquisa em crenças localizadas por permitirem uma leitura específica das relações entre crenças, ações e contexto.

Destarte, apoiados na ideia de que crenças são forças orientadoras das escolhas e práticas pedagógicas de professores, e que essas agem como um “filtro” por meio do qual expressam suas percepções do mundo, compreendemos que o presente estudo de caso promove a reflexão sobre como a questão da autonomia do aluno vem sendo trabalhada no contexto específico, além de gerar *insights* para a compreensão do tema em tantos outros contextos brasileiros de ensino de línguas. Portanto, a pesquisa favorece a (re)orientação do trabalho pedagógico para viabilizar resultados mais positivos quanto ao ensino-aprendizagem de línguas no que diz respeito à formação do aluno para a autonomia.

5.5 Sugestões para pesquisas futuras

A pesquisa em crenças tem se apresentado um campo fértil de estudos, em cuja abordagem contextual contribui para ampliar as possibilidades e potencialidades de investigação nos mais diversos contextos de ensino de línguas. Ademais, a possibilidade de estudar crenças em associação com outros fatores relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas amplia ainda mais o campo de pesquisa.

A nosso ver, seria interessante que outros estudos de caso em crenças abordassem a questão da autonomia sob outros pontos de vista como a partir da perspectiva de agentes terceiros, dos alunos e dos alunos em contraste com a visão do professor. Sugerimos que outros estudos sobre crenças e autonomia sejam realizados em outros CIL do DF.

Percebemos igualmente a necessidade de estudos longitudinais sobre autonomia que buscassem investigar as crenças dos alunos e professores desde os primeiros semestre até a conclusão do curso de línguas. Sugerimos também o estudo de crenças e autonomia sobre outras línguas além da inglesa.

Ao longo do desenvolvimento desse estudo identificamos que o professor em serviço possui pouco espaço para a reflexão sobre sua prática. Nesse contexto, reiteramos que a

pesquisa em crença permanece relevante em contextos localizados porque proporciona oportunidades de reflexão e resulta em maior consciência do professor sobre a maneira como ensina, além de ampliar sua compreensão sobre por que ensina de determinada maneira.

REFERÊNCIAS

- ADLER, P. A.; ADLER, P. Observational Techniques. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994, p. 377-392.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Definição de Linguística Aplicada**. 2016. Disponível em: <<http://pgla.unb.br/?p=6030>>. Acesso em: Jun. 2017.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ARAÚJO, D. R. O processo de reconstrução de crenças e práticas pedagógicas de professores de inglês (LE): foco no conceito de autonomia na aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 189-202.
- BOMFIM, B. B. S. B.; CONCEIÇÃO, M. P. Crenças de aprendizagem de línguas e a formação reflexiva do professor. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 1, p. 54-67, 2009.
- BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – IEL, UNICAMP, 1995.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 15-42.
- BARCELOS, A. M. F. Teachers' and students' beliefs within a deweyan framework: conflict and influence. In: BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. (Orgs.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003, p. 171-199.
- BARCELOS, A. M. F. Researching Beliefs about SLA: a Critical Review. In: BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. (Orgs.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003, p. 7-33.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas (Beliefs on language learning, Applied Linguistics and language teaching). **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia da Pesquisa de Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006b.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões, crenças e emoções de professores. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. **Emoções, reflexões e (Trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 9-11.

BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. In: BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. (Orgs.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003, p. 231-238.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BENSON, P. The history of autonomy in language learning. In: BENSON, P. **Teaching and researching autonomy in language learning**. London: Longman, 2001, p. 7-21.

BENSON, P.; HUANG, J. Autonomy in the transition from foreign language learning to foreign language teaching. **D.E.L.T.A.**, v. 24, n. esp., p. 421-439, 2008.

BENSON, P.; LOR, W. Making sense of autonomous language learning: conceptions of learning and readiness for autonomy. **English Centre Monograph**, n. 2. University of Hong Kong. 1998.

BENSON, P.; LOR, W. Conceptions of language and language learning. **System**, v. 27, n. 4, p. 459-472, 1999.

BENSON, P. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, W. M. **Innovations and Challenges in Applied Linguistics and Learner Autonomy**. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 9-12.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Needham Heights, MA: Allyn Bacon, 1998, p. 106-156.

BORG, S. Teacher cognition in language: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. **Language Teaching**, v. 36, n. 2, p. 81-109, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação continuada. Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação básica. Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. 2013.

CONCEIÇÃO, M. P. **Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE**. Belo Horizonte, 2004. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CORBIN, J.; STRAUSS, A. **Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory**. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008.

COTTERALL, S. Key variables in language learning: what do learners believe about them? **System**, v. n. 27, p. 195-205, 1999.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** (tradução: Luciana de Oliveira da Rocha). 2^a Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEWEY, J. **How we think**. Boston: Heat, 1933.

DICIONÁRIO online de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br>>. Acesso em: Jun. 2017.

DICKINSON, L. **Self-instruction in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

DICKINSON, L. **Learning autonomy 2: learner training for language learning**. Dublin: Authentik, 1992.

DICKINSON, L. Talking shop: aspects of autonomous learning. **ELT Journal**, v. 47, n. 4, p. 330-336, 1993.

DISTRITO FEDERAL. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 6ª Ed. Brasília: SEEDF, 2015, 126 p.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: A Bakhtinian view. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Beliefs about SLA: New research approaches**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003, p. 131-152.

ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. 10th Ed. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ESTARNECK, E. A autonomia sociocultural em favor da sustentação de propósitos em aprender uma língua. In: NICOLAIDES C.; SILVA W. **Innovations and Challenges in Applied Linguistics and Lerner Autonomy**. Campinas: Pontes Editores, p. 119-148, 2017.

FETTERMAN, D. M. **Ethnography: step by step**. London: Sage, 1998, p. 16-30.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004, p. 69-75.

FREEBODY, P. **Qualitative Research in Education: Interaction and Practice**. London: Sage, 2003, p. 74-89.

GIROUX, H. A. Critical Pedagogy, Paulo Freire and the courage to be political. **Revista e-Curriculum**, v. 14, n. 1, p. 296-306, 2016. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: Ago. 2017.

GRIFFEE, D. T. **An Introduction to Second Language Research Methods: Design and Data**. Berkeley, California: TESL-EJ Publications, 2012. Disponível em: <http://www.tesl-ej.org/pdf/ej60/sl_research_methods.pdf>. Acesso em: Jul. 2016.

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

HORWITZ, E. K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals**, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.

HOSENFELD, C. Students' mini-theories of second language learning. **Association Bulletin**, v. 29, n. 2, 1978.

HUMPHRIES, S. Observations. In: BARNARD, R; BURNS, A. **Reaserching Language Teachers Cognition and Practice: International Case Studies**. Bristol: Multilingual Matters, 2012, p. 109-119.

JIMÉNEZ RAYA, M.; LAMB, M.; VIEIRA, F. **Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe** – Towards a framework for learner and teacher development. Dublin: Authentik, 2007.

JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 10, n. 4, p. 439–52, 1994.

KAGAN, D. M. **Implications of Research on Teacher Belief**. *Educational Psychologist*. v. 27, p. 65-90, 1992.

KALAJA, P. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 5, n. 2, p. 191-204, 1995.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Arned/Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LEFFA, V. J. A look at students' concept of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 17, p. 5765, 1991.

LEFFA, V. J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: NICOLAIDES, C.; et al. (Org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003, v. 1, p. 33-49. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/autonomia.pdf>>. Acesso em: Ago. 2017.

MARCHESAN, M. T. N. Língua estrangeira no RS: uma visão da realidade justificando o estudo de crenças. In: MARCHESAN, M. et al. (Orgs.). **Aprendendo e Ensinando Crenças em LA**. Volume 46. Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 11-25.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. 2nd Ed. San Francisco, California: Jossey-Bass Inc., 1998, p. 26-43.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis**. 1st Ed. San Francisco, California: Jossey-Bass Inc., 2002, p. 3-17.

MICCOLI, L. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. In: SILVA, K. A. (Org.). **Crenças, Discursos & Linguagem**. Volume 1. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 135-165.

MICCOLI, L. Autonomia na Aprendizagem de Língua Estrangeira. In: PAIVA, V. L. (Orgs.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005, p. 31-51.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOREIRA, V.; MONTEIRO, D. C. O Uso de Instrumentos e Procedimentos de Pesquisa sobre Crenças: Promovendo Formação Reflexiva. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 1, p. 205-221, 2010.

MOTA, M. B. Diálogos entre crenças, experiências e culturas de ensinar e aprender. In: CONCEIÇÃO, M. P. **Experiências de Aprender e Ensinar Línguas Estrangeiras: Crenças de Diferentes Agentes no Processo de Aprendizagem**. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 9-11.

MOURA FILHO, A. C. L. O que há em um nome? O Estado-da-arte da autonomia na aprendizagem de línguas. **Linguagem e Ensino**, v. 12, n. 1, p. 253-283, 2009.

MOURA FILHO, A. C. L. **Pelo inglês afora**: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira, Belo Horizonte, 2005, 281 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

MOURA FILHO, A. C. L. **Reinventando a aula**: Por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Brasília, 2000, 161 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, 2000.

MUKAI, Y. Crenças e necessidades em relação à escrita em japonês: nos casos dos estudantes universitários brasileiros e portugueses. **Linguagem & Ensino**, v. 17, n. 2, p. 391-440, 2014.

NICOLAIDES, C. **A busca da aprendizagem autônoma de língua estrangeira no contexto acadêmico**. Porto Alegre, 2003. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

NICOLAIDES, C.; FERNANDEZ, V. Crenças e atitudes que marcam o desenvolvimento de autonomia no aprendizado de língua estrangeira. **The Specialist**, v. 23, n. 1, p. 75-99, 2003. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9390>>. Acesso em: Jul. 2016.

NICOLAIDES, C. Crenças de professores estagiários em sua caminhada em busca da aprendizagem autônoma. In: SILVA, K. A. (Org.). **Crenças, Discursos & Linguagem**. Volume 1. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 267-292.

NICOLAIDES, C. S.; MATOS, A. S.; MOTA, V. M. A autonomia na ensinagem de línguas: a oscilação entre o individual e o social. In: GERHARDT, A. F. L. M. (Org.). **Ensino-aprendizagem na perspectiva da linguística aplicada**. Campinas: Pontes, 2013, p. 183-205.

NICOLAIDES, C.; VOLLER P. From there to autonomy—some long and winding roads. In: BARFIELD, A.; ALVARADO, N. D. (Orgs.). **Autonomy in Language Learning: Stories of Practices**. Canterbury, Kent (UK): IATEFL, Darwin College, University of Kent, 2013.

NICOLAIDES C. Agency empowerment towards the pursuit of sociocultural autonomy in language learning. In: NICOLAIDES C.; SILVA W. **Innovations and Challenges in Applied Linguistics and Lerner Autonomy**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

OXFORD, R. Toward a More Systematic Model of L2 Learner Autonomy. In: PALFREYMAN, D.; SMITH R. C. (Eds). **Learner Autonomy across Cultures Language Education Perspectives**. Springer, p. 72-88, 2003.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 1, 2006, p. 77-127. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/176/143>> Acesso em: Out. 2017.

PAJARES, M. F. Teacher's Belief and Educational research: Cleaning Up a Messy Construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PENNYCOOK, A. Cultural alternatives and autonomy. In: BENSON, P. & VOLLER, P. (Eds.). **Autonomy and independence in language learning**. New York: Addison Wesley Longman, 1997, p. 35-53.

PHIPPS, S.; BORG, S. Exploring Tensions between Teachers' Grammar Teaching Beliefs and Practices. **System**, v. 37, n. 3, p. 380-390, 2009.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Científico**. 2ª Edição. Novo Hamburgo: ASPEUR - Universidade Feevale, 2013.

PUNCH, M. Politics and ethics in qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994, p. 83-97.

REINDERS, H.; LÁZARO, N. Beliefs, Identity and Motivation in Implementing Autonomy: The Teacher's Perspective. In: MURRAY, G.; GAO, A.; LAMB, T. (Eds.). **Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2011, p. 125-142.

RICHARDSON, V. The Role and attitudes and beliefs in learning to teach. In: Sikula (Org.). **Handbook of Research on Teacher Education**. 2ª Edição. New York: Macmillan, 1996, p. 102-119.

PAVLENKO, A.; LANTOLF, J. Second Language Learning as participation and reconstruction of selves. In: PAVLENKO, A.; LANTOLF, J (Orgs.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press. 2000, p. 155-177.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 29-68.

SCARAMUCCI, M. V. R. In: SILVA, K. A. (Org.). **Crenças, Discursos & Linguagem**. Volume 1. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 9-11.

SCHÜKLENK, U. Introdução à ética na pesquisa. In: DINIZ, D.; GUILHEM, D.; SCHÜKLENK, U. (Eds.). **Ética na pesquisa: experiência de treinamento em países sul-africanos**. Brasília: Editora da UnB, 2005.

SILVA, K. A. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na linguística aplicada brasileira. In: SILVA, K. A.

(Org.). **Crenças, Discursos & Linguagem**. Volume 1. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 21-101.

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.) **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994, p. 236-247.

STAKE, R. E. **The art of case study research**. Thousand Oaks, California: Sage, 1995, p. 49-68.

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

THAVENIUS, C. Teacher autonomy for learner autonomy. In: COTTERALL, S.; CRABBE, D. (Eds.). **Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change**. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1999, p. 159-163.

VIEIRA, F. Pedagogy for autonomy and teacher education: putting teachers centre-stage. In: VIEIRA, F. (Ed.). **Struggling for autonomy in language education: reflecting, acting and being**. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2009, p. 15.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. Metodologia na investigação das crenças. In: **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 219-231.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. **ELT Journal**, v. 40, n. 1, p. 3-12, 1986b.

WENDEN, A. What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. **Applied Linguistics**, v. 7, n. 2, p. 86-205, 1986a.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge University Press, 1998.

WOODS, D. The Social Construction of Beliefs in The Language classroom. In: BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. (Orgs.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003, p. 201-209.

YIN, R. K. **Case Study Research: Design and Methods**. 2nd Ed. Thousand Oaks, California: Sage, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTAS DE APRESENTAÇÃO



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA
 Pesquisadora: Denise Alves Nunes de Aquino
 Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado(a)s Gestor(a),

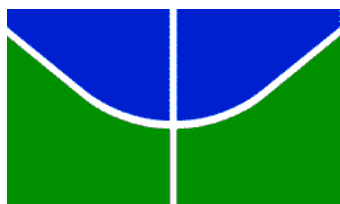
Como aluna do curso de **Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília**, realizo uma pesquisa sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas em contexto de escola pública, mais especificamente de um Centro de Línguas do Distrito Federal. Para dar prosseguimento a minha pesquisa, necessito coletar dados junto aos participantes envolvidos em tal processo no contexto de uma sala de aula de língua inglesa.

Nesse sentido, gostaria de contar com a sua colaboração para viabilizar a coleta dados nessa Unidade Escolar. Ressalto que a participação é voluntária e que as identidades serão protegidas por pseudônimos. Em caso de concordância com a participação na pesquisa, o (a) Sr. (a) me autoriza a observar aulas pelo período de um semestre letivo na turma identificada pelo código I35M13D06. Informo que a participação envolve também entrevistas orais e relatos escritos em forma de narrativas sobre as experiências no ensino-aprendizagem de língua inglesa de professora regente e aluno(a)s.

Agradeço imensamente a atenção.

Brasília, 03 março de 2017.

Denise Alves Nunes de Aquino
 Pesquisadora



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA
Pesquisadora: Denise Alves Nunes de Aquino
Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezada professora,

Como aluna do curso de **Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília**, realizo uma pesquisa sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas em contexto de escola pública, mais especificamente de um Centro de Línguas do Distrito Federal. Para dar prosseguimento a minha pesquisa, necessito coletar dados junto aos participantes envolvidos em tal processo no contexto de uma sala de aula de língua inglesa.

Nesse sentido, gostaria de contar com a sua colaboração para viabilizar a coleta de dados em sua turma identificada pelo código I35M13D06. Ressalto que a participação é voluntária e que as identidades serão protegidas por pseudônimos. Em caso de concordância com a participação na pesquisa, a Sra. me autoriza a observar aulas pelo período de um semestre letivo. Informo que a participação envolve também entrevistas orais e relatos escritos em forma de narrativas sobre as experiências no ensino-aprendizagem de língua inglesa da professora regente e d(a)os aluno(a)s.

Agradeço imensamente a atenção.

Brasília, 03 de março de 2017.

Denise Alves Nunes de Aquino
Pesquisadora



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA
Pesquisadora: Denise Alves Nunes de Aquino
Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezad(a)o aluno (a),

Como aluna do curso de **Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília**, realizo uma pesquisa sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas em contexto de escola pública, mais especificamente de um Centro de Línguas do Distrito Federal. Para dar prosseguimento a minha pesquisa, necessito coletar dados junto aos participantes envolvidos em tal processo no contexto de uma sala de aula de língua inglesa.

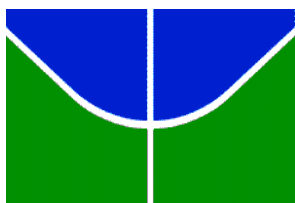
Nesse sentido, gostaria de contar com a sua colaboração para viabilizar a coleta dados em sua turma. Ressalto que a participação é voluntária e que as identidades serão protegidas por pseudônimos. Em caso de concordância com a participação na pesquisa, vocês me autorizam a observar suas aulas pelo período de um semestre letivo. Informo que a participação envolve também entrevistas orais e relatos escritos em forma de narrativas sobre as experiências no ensino-aprendizagem de língua inglesa de professora regente e aluno(a)s.

Agradeço imensamente a atenção.

Brasília, 03 de março de 2017.

Denise Alves Nunes de Aquino
Pesquisadora

APÊNDICE B – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA
 Pesquisadora: Denise Alves Nunes de Aquino
 Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO(A) ALUNO(A)

Declaro que eu, _____, abaixo assinado, concordei em participar voluntariamente da pesquisa de mestrado de **Denise Alves Nunes de Aquino** e concedo a esta, como doação, o direito de utilização dos dados coletados sobre o meu processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa e os aspectos de minha vida relacionados, em sua dissertação, em artigos e em eventuais comunicações científicas. Autorizo a pesquisadora a fazer observações de minhas aulas do curso de língua inglesa.

Declaro ainda estar ciente de que minha participação na pesquisa envolve a redação de um memorial, a participação em entrevistas orais sobre minhas experiências como aluno (a) de Língua Inglesa. Entendo que minhas respostas escritas e orais deverão permanecer anônimas e protegidas por pseudônimo.

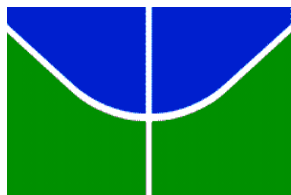
Concedo igualmente, o direito de uso da minha imagem e áudio de entrevistas, bem como meus depoimentos, dentre outros documentos que se fizerem necessários. Tal autorização envolve a utilização do referido material em todo ou em parte conforme a necessidade do estudo.

Declaro que fui informado de minhas responsabilidades nessa pesquisa e estou ciente sobre minha contribuição como participante. Afirmo igualmente ter recebido uma cópia desse termo de consentimento.

Gama, 03 de março de 2017.

 (nome e assinatura do participante)

 Denise Alves Nunes de Aquino
 (pesquisadora)



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA
 Pesquisadora: Denise Alves Nunes de Aquino
 Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO(A) ALUNO(A) MENOR DE IDADE

Declaro que eu, _____, abaixo assinado e devidamente autorizado por meu responsável, concordei em participar voluntariamente da pesquisa de mestrado de **Denise Alves Nunes de Aquino** e concedo a esta, como doação, o direito de utilização dos dados coletados sobre o meu processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa e os aspectos de minha vida relacionados a este em sua dissertação, em artigos e em eventuais comunicações científicas. Autorizo a pesquisadora a fazer observações de minhas aulas do curso de língua inglesa.

Declaro ainda estar ciente de que minha participação na pesquisa envolve a redação de um memorial, a participação em entrevistas orais sobre minhas experiências como aluno (a) de Língua Inglesa. Entendo que minhas respostas escritas e orais deverão permanecer anônimas e protegidas por pseudônimo.

Concedo igualmente, o direito de uso da minha imagem e áudio de entrevistas, bem como meus depoimentos, dentre outros documentos que se fizerem necessários. Tal autorização envolve a utilização do referido material em todo ou em parte conforme a necessidade do estudo.

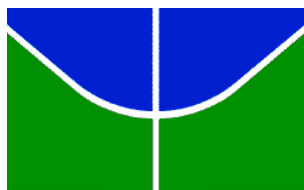
Declaro que fui informado de minhas responsabilidades nessa pesquisa e estou ciente sobre minha contribuição como participante. Afirmo igualmente ter recebido uma cópia desse termo de consentimento.

Gama, 03 de março de 2017.

 (nome e assinatura do participante)

 (nome e assinatura do responsável)

Denise Alves Nunes de Aquino
 (pesquisadora)



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA
 Pesquisadora: Denise Alves Nunes de Aquino
 Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA DOCENTE

Declaro que eu, _____, abaixo assinado, concordei em participar voluntariamente da pesquisa de mestrado de **Denise Alves Nunes de Aquino** e concedo a esta, como doação, o direito de utilização dos dados coletados sobre o meu processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa e os aspectos de minha vida relacionados a este em sua dissertação, em artigos e em eventuais comunicações científicas. Autorizo a pesquisadora a fazer observações de aulas de minha turma de nível avançado do curso de língua inglesa.

Declaro ainda estar ciente de que minha participação na pesquisa envolve a redação de um memorial, a participação em entrevistas orais sobre minhas experiências como aluna e como professora de Língua Inglesa. Entendo que minhas respostas escritas e orais deverão permanecer anônimas e protegidas por pseudônimo.

Concedo igualmente, o direito de uso da minha imagem e áudio de entrevistas, bem como meus depoimentos, dentre outros documentos que se fizerem necessários. Tal autorização envolve a utilização do referido material em todo ou em parte conforme a necessidade do estudo.

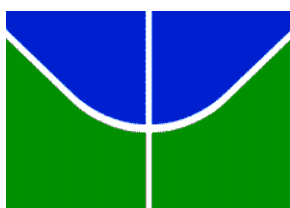
Declaro que fui informado de minhas responsabilidades nessa pesquisa e estou ciente sobre minha contribuição como participante. Afirmo igualmente ter recebido uma cópia desse termo de consentimento.

Gama, 03 de março de 2017.

 (nome e assinatura do participante)

 Denise Alves Nunes de Aquino
 (pesquisadora)

APÊNDICE D – ROTEIROS DE ENTREVISTA

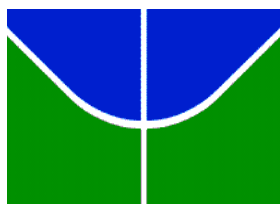


Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA
 Pesquisadora: Denise Alves Nunes de Aquino
 Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

Participante: _____ Data: ___/___/___

ROTEIRO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA

1. Qual é o seu nome e a sua idade?
2. Há quanto tempo você ensina inglês? Há quanto tempo ensina nessa escola?
3. O que você entende por autonomia?
4. Como você considera a autonomia para a aprendizagem de línguas? Por quê?
5. Para você, quais são as características de um(a) aluno(a) autônomo(a)?
6. Como você avalia a atitude de seus/suas alun(a)os quanto à participação, iniciativa, passividade, responsabilidade, (in)dependência e colaboração nas aulas?
7. Você se considera uma professora autônoma? Por quê?
8. De que forma essa característica influencia suas aulas?
9. No seu entendimento, o que você faz para estimular a autonomia de seus/suas alun(a)os?
10. Que momentos de sua aula você diria não serem favoráveis à autonomia d(as)os seus alun(as)os? Por quê?
11. Quem costuma tomar as decisões sobre conteúdos, estratégias de ensino, momentos de aprendizagem e avaliação durante o curso?
12. Você considera os/as alun(as)os capazes de participarem dessas decisões?
13. Você costuma falar sobre autonomia com seus/suas alun(a)os? De que forma?
14. Você acha que os/as professor(as)es podem ajudar os/as alun(as)os a se tornarem autônomos ou desenvolverem sua autonomia? De que maneira?



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA
 Pesquisadora: Denise Alves Nunes de Aquino
 Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

Participante: _____ Data: ___/___/___

ROTEIRO DE ENTREVISTA DO(A) ALUNO(A)

- 1) Qual é o seu nome e a sua idade?
- 2) Há quanto tempo você estuda inglês?
- 3) A escolha de estudar inglês foi sua? De quem foi?
- 4) Qual é o seu objetivo com a aprendizagem de língua inglesa? Como essa aprendizagem pode contribuir para a sua vida?
- 5) Como você estuda? O que você costuma fazer para aprender ou melhorar seu nível de inglês em sala de aula? E em casa?
- 6) Você acha que aprende melhor sozinho ou na aula?
- 7) Você acha que as aulas são importantes para a sua aprendizagem? Por quê?
- 8) Fale de sua atitude em sala de aula em relação à participação, iniciativa, passividade, (in)dependência e colaboração nas aulas?
- 9) Para você o que significa autonomia?
- 10) O que significa ser um(a) alun(a)o autônomo(a)?
- 11) Você se considera um(a) alun(a)o autônomo(a)? Que ações você desempenha que demonstram a sua autonomia?
- 12) Você se considera responsável em sua aprendizagem de língua inglesa?
- 13) Como você exerce essa responsabilidade em sua aprendizagem?
- 14) Em sua opinião, qual é o papel de sua professora em sua aprendizagem?
- 15) Em que momentos da aula você diria que tem mais chance de exercer sua autonomia? E menos chance?
- 16) Como você imagina que a aula de língua inglesa deveria ser para que você tivesse mais autonomia?
- 17) Você se considera capaz de decidir o fundamental/necessário para a sua aprendizagem de língua inglesa?

18) Você acha que a escola e a professora oferecem oportunidades para que você participe dessas decisões?

APÊNDICE E – NOTAS DE CAMPO

NOTA DE CAMPO Nº 1

Aula 1

Data: 21/02/2017

Duração: 100 min

Na primeira aula da turma, a professora **Ana (A)** se apresenta e propõe aos alunos uma atividade para que se conhecessem.

O ambiente é acolhedor. A sala de aula é ampla arejada e bem equipada com aparelhagem de som, TV, projetor, computador e ar condicionado.

Embora a professora tenha tentado manter um ambiente confortável, os alunos se mostram tímidos. Essa é a primeira aula da turma.

Nesse momento, **Ana** explica a atividade. Solicita que os alunos formem um círculo no meio da sala para que se apresentem em inglês. Eles devem falar algo sobre eles mesmos (nome, idade, informações gerais, hobbies etc.). Além de se apresentar, os alunos devem repetir as informações que os colegas deram anteriormente. O primeiro aluno a se apresentar se chama **Alfredo**. Parece tímido e fala bem baixo. Fala que seu hobby é jogar vídeo game. O segundo aluno é mais assertivo. Ele se chama **Alfred**. Seu hobby é cinema. O aluno seguinte se chama **Joseph** e gosta de música.

Ana pausa a atividade para explicar novamente a tarefa para um grupo de alunos que não entenderam o que deveriam fazer.

A atividade prossegue. **Raul** se apresenta e fala que ama séries de TV. Possui boa memória e tem um bom nível de inglês. **Rachael** fala que gosta de séries de TV. É um pouco hesitante. **Esther** gosta de dormir. Mostra-se segura. **Josh** diz que gosta de passar tempo com a sua garota. Nesse momento a professora pede para os alunos ajudarem um colega que não se recordava das informações apresentadas anteriormente.

O aluno **Enzo** diz que gosta de cozinhar. Tem segurança e inclusive ajuda o colega **Jão**. **Helena** gosta de ler. **Maria** de dormir. **Bento** estuda nutrição e é tímido. **Jão** gosta de comer. Como chegou atrasado, com a atividade já em andamento, os colegas o ajudam.

A atividade prossegue com comentários dos alunos sobre as atividades que eles têm em comum. A professora revisa com os alunos maneiras de apresentar os colegas.

Os alunos retornam aos seus lugares. A professora pergunta sobre o que os alunos esperam do nível avançado. Eles falam das expectativas de estarem cursando o último semestre de curso.

Falam também do tempo que passaram estudando inglês (6 ou 7 anos). O aluno **Joseph** fala sobre a expectativa de estudarem mais conversação e menos gramática. O aluno **Raul** fala da expectativa de viajar para os EUA.

A professora faz uma breve recapitulação do tópico “*Indirect Questions*”

Na atividade seguinte, **Ana** apresenta a música “*Someday We’ll Know*” do filme “**Um Amor para Recordar**”. Enquanto se organiza, os alunos conversam em português.

Ana teve um problema com o computador, mas resolveu com agilidade.

Na atividade, os alunos deveriam ouvir a música e anotar perguntas que surgiam ao longo da letra. As perguntas eram as seguintes: 1) “Who stars in the sky?”; 2) “Why the is sky blue?”; 3) “Why I wasn’t meant for you?” **Ana** reproduz a letra da música no projetor e apresenta as perguntas. O aluno **Enzo** demonstra surpresa com as respostas. Nessa atividade os alunos parecem estar mais atentos e motivados. Após a música, **Ana** induz o tópico gramatical. E explica utilizando o quadro. A aluna **Rachael** permanece anotando as explicações que a professora escreveu no quadro.

Comentário da Pesquisadora (C.P.): A técnica usada por **Ana** é muito interessante por contextualizar e tornar o assunto a ser abordado mais atraente para os alunos. Os alunos estiveram mais envolvidos nessa tarefa que na anterior. Considero a abordagem muito boa. O aluno **Alfred** é participativo

C.P.: É difícil não interferir no contexto. A presença do pesquisador influencia e dinâmica da aula. Os alunos observam e parecem questionar o porquê de estar ali.

Em outro momento, a professora entrega uma atividade em folha e faz perguntas para saber o que os alunos sabem sobre formação de perguntas em inglês.

C.P.: **Enzo, Joseph, Josh, Rachael** se mostram participativos, se voluntariam para leituras.

Na classe há 19 alunos, mas hoje há 13 alunos presentes e apenas 5 são meninas. **Ana** é dinâmica e entusiasmada.

Nesse momento, os alunos realizam a atividade individualmente. Há dicionários sobre a mesa para consultas quando necessárias. **Alfredo** usa o telefone enquanto faz atividade. A professora toca músicas enquanto os alunos fazem a tarefa. **Raul** é o primeiro aluno a terminar.

Enzo esclarece algumas dúvidas com a **Ana**. Os alunos finalizam a tarefa e a professora convida os mais tímidos para responderem. A aluna **Helena** não entende porque sua resposta foi considerada errada. **Ana**, ao perceber, explica o porquê. **Josh** responde com uma ordem de pergunta incorreta e leva a professora ao quadro explicar a ordem correta. Em geral, os alunos respondem as questões corretamente (**Laura, Raul, Rachael, Enzo**). **Alfredo** e **Joseph**, no

entanto, são corrigidos por **Ana**. O aluno **Joseph** faz um questionamento sobre a última resposta.

A aula termina pontualmente às 9h05min.

C.P.: A professora se mostra atenta e sensível às necessidades dos alunos.

NOTA DE CAMPO Nº 2

Aula 4

Data: 07/03/2017

Duração: 100 min

Nesta aula, **Ana** pergunta pelo dever de casa, uma pesquisa que os alunos precisam fazer todas as quintas-feiras. Muitos alunos não fizeram. **Ana** adia para a aula seguinte.

Essa era a primeira tarefa de casa.

A professora pede que os alunos enviem uma fotografia do dever de casa por aplicativo de mensagens para que possa registrar.

A outra atividade para casa foi sobre “*indirect questions*” que deveria ser feita no caderno de atividade. **Ana** faz a correção do caderno de atividades e faz anotações dos alunos que fizeram as tarefas. Para os alunos que não fizeram a tarefa, a professora dá 10 minutos para que façam. Durante a atividade, alguns alunos trabalhavam em duplas, devido à falta do livro. Outros alunos utilizam um arquivo do livro em PDF que acessam pelo celular. Outros fazem individualmente.

Um aluno de nome **Drake** comparece pela primeira vez na quarta aula. Explicou que estava trabalhando.

Na correção, cada aluno fica responsável por uma frase. A correção flui rapidamente. **Ana** projeta as respostas no quadro. O aluno **Joseph** é bastante participativo. A aluna **Helena** parece tímida e insegura. Fala baixo e parece não ter certeza da resposta.

A professora chama atenção dos alunos por não terem feito a tarefa de casa.

Na atividade seguinte, **Ana** realiza um exercício de repetição para “treinar” os símbolos de pontuação, necessários à atividade: “*Running Dictation*”. Nessa atividade os alunos trabalham em duplas. Um aluno dita para o outro, que não está vendo o texto projetado no quadro, trechos do texto para que reescreva conforme a projeção.

C.P.: O processo de instrução é um pouco demorado porque os alunos levam um tempo para compreender o que deve ser feito e só então iniciar a atividade.

C.P. Embora a atividade fosse um “*Running Dictation*”, os alunos andam e não correm. Não ficou claro se haveria contagem de tempo para realizar a tarefa. Havia duplas em que os alunos não saíam nem do lugar para lerem o texto, evidenciando a necessidade de mais direcionamentos.

Os alunos trocam de papel. A atividade passa a ser mais dinâmica quando os alunos compreendem o que deveria ser feito. Os alunos começam a se divertir com a atividade. A

atividade finaliza com os comentários da professora e correções. **Ana** anda pela sala checando os erros dos alunos e discute o objetivo da atividade.

A professora discute como os alunos podem melhorar a compreensão auditiva. Pede para os alunos avaliarem a habilidade. Para dever de casa **Ana** pede para que os alunos leiam o artigo: “*Is there a way to tackle air pollution?*”, disponível no sítio: www.bbc.com. Os alunos deveriam verificar o significado de algumas palavras. Trechos desse artigo foram utilizados para desenvolver a atividade “*Running Dictation*”.

Em outro momento a **Ana** menciona o assunto abordado na aula anterior: “*Supernatural*”. Os alunos relembram os textos discutidos na aula anterior. Em seguida apresenta uma atividade de compreensão auditiva. Os alunos têm um pouco de dificuldade para compreender o conteúdo do áudio. Discutem as perguntas em grupos de três. Para a aluna **Wonder**, fica mais fácil compreender o áudio depois que escreve as respostas em seu caderno.

NOTA DE CAMPO Nº 3

Aula 5

Data: 09/03/2017

Duração: 100 min

Nessa aula, **Ana** rearranjou as duplas para realizar uma atividade em que os alunos deveriam encontrar antônimos para palavras específicas.

C.P.: a nova organização da turma permitiu que os alunos interagissem com diferentes colegas e tivessem a oportunidade de se conhecerem melhor.

Ana sugere que os alunos atuem como vidente e cliente e que um preveja o futuro do outro. É comum ouvir os alunos conversarem em português.

Ana solicita o aluno **Jão**, que chegou atrasado, que se sentasse em um grupo diferente do que senta usualmente.

C.P.: os alunos constantemente conversam em português. A dupla que senta ao meu lado demonstra dificuldades. O aluno **Alfredo** comenta com o colega **Drake** que está “travado” e que não está entendendo bem. Porém não pede ajuda a professora. As duplas que estão do lado esquerdo da sala parecem mais animadas com a tarefa.

A dupla, **Alfredo e Drake**, faz a tarefa em português. Fazem comentários como: “A comida que você gosta? Brócolis?”, “Venezuela! Venezuela não tá quebrada? Quem quer ir para a Venezuela?”, “Esse horário é muito cedo!”. A dupla permanece em silêncio e depois cochicham em português.

C.P.: Os alunos que sentam no fundo da sala não parecem interessados em participar. Os alunos do lado esquerdo da sala parecem mais envolvidos e entusiasmados. Os alunos **Joseph e Antony** são os mais participativos.

A atividade seguinte é sobre “*tag questions*”. O aluno **Alfredo** parece desmotivado e desinteressado. Em um momento, ao ser solicitado a responder, apenas diz: “*I don’t know, teacher!*”. Continua mexendo na borracha e rabiscando.

C.P.: O horário da aula é muito cedo (7h30), os alunos ainda estão sonolentos e demoram a responder as atividades.

C.P.: A organização do início da aula parece ter surtido efeito, os alunos do lado esquerdo estavam muito mais ativos e empolgados.

Na atividade seguinte **Alfredo e Drake** parecem mais abertos a participarem. Nessa atividade os alunos tecem comentários sobre a pesquisa das palavras do artigo “*Is there a way to tackle air pollution?*”, disponível no sítio: www.bbc.com, que Ana solicitou na aula anterior.

Em seguida, **Ana** pede para que os alunos comentem sobre o artigo que leram em casa. O aluno **Raul** se voluntaria para falar sobre o artigo.

Em relação ao trabalho de pesquisa que deverá ser realizado semanalmente, **Ana** explica que toda quinta-feira, os alunos devem consultar na internet artigos e vídeos de seu interesse para compartilhar com a turma oralmente. O objetivo, segundo ela, é que os alunos tenham contato com a língua fora de sala de aula.

NOTA DE CAMPO Nº 4**Aula 6****Data: 14/03/2017****Duração: 100 min**

No início da aula há apenas 6 alunos presentes. **Ana** propõe uma atividade de produção oral em que os alunos escutam várias músicas e falam como se sentem ao ouvirem os diferentes ritmos. A atividade continua enquanto alguns alunos vão chegando atrasados. Para falar sobre a música, os alunos precisam entender a letra. Às vezes os alunos não tinham o que falar. **Ana** faz o comentário que alguns alunos estão tímidos e não querem participar. Ao fim da tarefa havia 12 alunos presentes.

O aluno **Joseph** faz um comentário sobre um cantor famoso e pergunta se a professora conhece. Ela confirma que sim.

Na atividade seguinte os alunos comentam sobre o fim de semana. Alguns respondem que foi a mesma coisa. O aluno **Alfredo** responde que apenas dormiu e não explica mais detalhes. A professora insiste para que os alunos falem, então, dá sugestões, fala com diferentes alunos, mas a maioria responde o mínimo possível. **Ana** comenta as atividades dos alunos e entrevista cada um dos alunos.

Em seguida os alunos assistem a episódios de desenho animado para contextualizar as “*Tag questions*” e os acordos (concordâncias, discordâncias) com *so, neither, either* etc. O aluno **Enzo** consegue reproduzir as palavras exatas exibidas no vídeo, o resto da sala permanece calado. **Ana** realiza uma atividade de revisão baseada nos vídeos e com projeção no quadro. Checa com os alunos se eles entenderam.

Os alunos assistem a uma cena do filme “*Pequena Miss Sunshine*” e respondem uma atividade sobre “*tag questions*”. **Ana** corrige com os alunos, comenta e explica quando não entendem. **Ana** dá a oportunidade para que cada aluno participe da apresentação. Por fim, os alunos comentam a cena. O aluno **Enzo** dá uma sugestão, os outros alunos ficam calados e **Ana** insiste em que participem. A aluna **Laura** dá sua opinião sobre a cena.

A professora continua discutindo e pedindo para que os alunos participem. Os alunos falam pouco.

Ana revisa o assunto discutido na aula anterior “*Coffee Cup Reading*”. Em seguida dá um pedaço de papel para que os alunos assinem o nome como em um autógrafo. Pergunta o que a assinatura dos alunos diz sobre eles. Nesse ponto da aula, **Ana** pede para que os alunos abram os livros e leiam um texto que fala sobre o significado de assinaturas. O aluno **Joseph** se

voluntaria, mas a professora pede para a aluna **Tainara** ler. Os alunos se revezam na leitura. **Ana** explica o significado de algumas palavras. Ela pergunta se os alunos concordam com o texto. Os alunos discutem o significado de suas assinaturas.

Em seguida fazem uma atividade de compreensão auditiva: “*What’s in your signature?*”. **Ana** dá instruções para que os alunos tomem notas enquanto escutam para que possam responder as questões sobre a atividade. A professora comenta a atividade com os alunos. Os alunos **Enzo, Joseph e Laura** geralmente respondem as questões propostas por **Ana**.

A professora verifica quem fez a tarefa de casa. Os alunos conversam entre si.

NOTA DE CAMPO Nº 5**Aula 8****Data: 21/03/2017****Duração: 100 min**

Ana verifica quem fez a tarefa de casa.

Durante a correção do dever de casa apenas o aluno **Enzo** participa. Os outros alunos participam à medida que a professora solicita.

Ana informa que haverá um teste na próxima aula. Os alunos deverão escrever uma redação para 28/3 sobre o tema: “*Who am I?*”. Os alunos têm uma semana para escrever.

A professora inicia uma nova unidade no livro de título: “*Do you believe in?*”.

Ana mostra figuras para que os alunos utilizem adjetivos para descreverem a personalidade das pessoas. Em seguida apresenta a regra para adjetivos compostos.

CP: Nesse momento da aula, **Ana** centraliza a atenção em si mesma, os alunos não têm oportunidade de sugerir e participar. A aula consiste em apresentação de um tópico gramatical e prática por parte dos alunos.

NOTA DE CAMPO Nº 6**Aula 9****Data: 23/03/2017****Duração: 100 min**

Ana inicia sua aula com uma revisão dos conteúdos para o teste utiliza a estratégia da forca (“*Hangman*”) para revisar vocabulário. Para tal, divide a classe em grupos menores (4 ou 5 alunos). Nessa atividade, desenvolvida em grupos, os alunos se mostram entusiasmados.

Após a revisão, a professora corrige a tarefa de casa com os alunos. O aluno **Enzo** é o que mais participa durante a correção. Os outros alunos participam à medida que **Ana** solicita.

CP: Alguns alunos fazem a tarefa que teria que estar pronta durante a correção.

Ana corrige uma segunda atividade sobre adjetivos compostos. A correção se desenvolve como na atividade anterior.

Em seguida a professora pede para que os alunos trabalhem em grupo. Nessa atividade os alunos devem falar sobre algum amigo ou familiar utilizando os adjetivos compostos que haviam estudado.

Na segunda parte da aula, **Ana** aplica o teste. Entrega um teste para cada aluno e quando todos já haviam recebido, faz a leitura das questões. O teste tem duração de 30 minutos em média.

Ao finalizarem, os alunos podem sair.

NOTA DE CAMPO Nº 7**Aula 11****Data: 30/03/2017****Duração: 100 min**

Na primeira atividade dessa aula, **Ana** propõe um jogo. Os alunos deveriam formar duas filas e escrever os verbos **Make e do** de acordo com a palavra/frase lida pela professora. Os alunos competiam para quem chegasse primeiro ao quadro e escrevesse a palavra correta. O grupo que obtivesse o maior número de acertos seria o vencedor.

CP: Nessa atividade os alunos interagem uns com os outros e demonstram bastante entusiasmo.

Na atividade seguinte, **Ana** solicita aos alunos que abram os seus livros na página 13. Nessa atividade, os alunos completam uma entrevista com as palavras adequadas e em seguida corrigiram oralmente.

CP: Estou sentada do lado direito da sala, que é normalmente organizada em forma de U, exceto em dias de provas em que a sala é organizada em fileiras. Do lado esquerdo da sala encontram-se todos os alunos sentados um do lado do outro. Ninguém se senta perto de mim.

CP: Durante a aula, por diversas vezes, a professora faz perguntas que ela mesma responde e nos dá a sensação de que os alunos não são capazes ou não querem responder. **Ana** tende a chamar para participarem alunos que ela já memorizou os nomes. Porém, **Ana** ainda não memorizou alguns nomes, geralmente os nomes dos mais tímidos e menos participativos.

Na atividade seguinte, a professora faz a seguinte pergunta: **“How do you feel when you’re under pressure?”** Para falar sobre o tema, **Ana** solicita a participação de voluntários. Os alunos **Enzo, Joseph, Wonder e Raul** se voluntariam.

CP: Quando a professora pergunta a definição de uma determinada palavra, o aluno **Enzo** se mostra capaz de definir vocabulário utilizando metalinguagem.

Na atividade seguinte, **Ana** aborda o tema: **problemas de saúde**. Para tal, trabalha o vocabulário mostrando imagens e pede para que os alunos identifiquem a doença.

Os alunos realizam uma atividade escrita sobre o vocabulário estudado.

Após a correção, a professora pergunta para turma quem realizou a pesquisa solicita anteriormente. Apenas 3 alunos fizeram: **Bento, Enzo e Raul**.

Os alunos apresentam o que pesquisaram.

Como tarefa de casa, solicita a página 152 do livro didático.

NOTA DE CAMPO Nº 8**Aula 12****Data: 04/04/2017****Duração: 100 min**

Na primeira atividade, **Ana** solicita que os alunos sentem em pares. Projeta pequenos textos no projetor para as duplas organizarem. Os textos tratam de definições de doenças.

A professora faz a correção da atividade e solicita que os alunos se voluntariem.

Em seguida, a professora faz um exercício de repetição (*drill*) para treinar o vocabulário.

Na atividade seguinte, **Ana** checa quem fez a tarefa de casa. Atividade do livro texto página 152 sobre o vocabulário de doenças. Em seguida faz a correção.

C.P.: Muitos alunos não têm livros ou não fizeram a tarefa por motivos diversos (exemplo: não compareceram à aula anterior).

Após a tarefa, **Ana** faz uma nova atividade de repetição para praticar o vocabulário.

Em um determinado momento, pergunta a diferença entre as palavras “*cold*” e “*flu*”. O aluno **Raul** faz uma tentativa de resposta.

Em seguida, **Ana** faz uma nova atividade de repetição.

C.P: **Ana** poderia contextualizar e apresentar possibilidades de usos do vocabulário em situações reais.

A professora discute com os alunos os significados das elocuições “*pass out*”, “*lie down*”, “*throw up*”, “*get over*” e “*come around*”. Essa atividade é realizada para introdução da atividade do livro didático.

Em seguida, solicita que os alunos formem duplas. **Ana** distribui uma atividade extra para revisar “*Present Perfect*” e “*Present Perfect Continuous*”. A professora pergunta aos alunos quem se lembra da diferença entre os dois. A atividade simula uma consulta entre médico e paciente (“*At the Doctor’s Office*”). Os alunos têm algumas dificuldades em realizar a tarefa e a professora os ajuda com mais explicações e faz um item como exemplo. Os alunos realizam a atividade. **Ana** corrige com eles.

Ana pergunta para os alunos a diferença entre a pronúncia de *of* e *off*. A atividade seguinte é uma atividade oral, os alunos fazem um *role play* (trabalho em duplas) em que atuam os papéis de médico e paciente. Os alunos entrevistam uns aos outros.

NOTA DE CAMPO Nº 9**Aula 13****Data: 06/04/2017****Duração: 100 min**

Hoje temos 12 alunos presentes na aula.

A primeira atividade da aula é a apresentação da pesquisa que os alunos realizaram em casa. Essa atividade é um projeto proposto pela professora em que os alunos desenvolvem uma pesquisa semanal de um assunto de seu interesse em meios diversos como livros, revistas ou internet e apresentam os resultados todas as quintas-feiras. Apenas 1/3 da turma realizou a pesquisa. O aluno **Raul** é o primeiro a apresentar. Em seguida a aluna **Laura**, depois **Enzo, Wonder, Rachael, Josh, Bento e Esther**. Enquanto os alunos apresentavam suas pesquisas, **Ana** escreve algumas palavras que falaram no quadro e faz alguns comentários a respeito.

A atividade seguinte foi correção de dever de casa. Uma atividade sobre o “*present perfect*” e o “*present perfect continuous*”. A maioria dos alunos realizou a tarefa.

Na atividade seguinte, os alunos realizam uma compreensão auditiva sobre o tema doenças. Nessa atividade os alunos completam as lacunas com o presente perfeito e o presente perfeito contínuo.

Os alunos têm dúvida quanto ao vocabulário. Em determinado momento, a professora utiliza a internet para verificar algumas palavras. A segunda parte da tarefa é um áudio entre paciente e enfermeira.

Ao final da aula **Ana** solicita que os alunos façam a leitura da página 16 do livro texto.

NOTA DE CAMPO Nº 10**Aula 15****Data: 18/04/2017****Duração: 100 min**

Hoje há 15 alunos na aula.

No início da aula, **Ana** apresenta imagens aos alunos e eles descrevem uma história por trás da imagem. A primeira imagem é a de um rapaz com um corte no pé. O aluno **Alfredo** conversa com **Josh** outro assunto em português. Os alunos apresentam suas versões para a figura.

C.P.: A turma se mostra interessada.

Ana escreve o vocabulário relacionado a sintomas no quadro: *compress bag, curative, sprinkled his ankle* para que os alunos possam descrever as imagens.

A professora anota o calendário de provas do bimestre no quadro.

Nessa aula, **Ana** faz uma revisão gramatical para as avaliações. Os alunos fazem uma atividade de revisão sobre o presente perfeito e o presente perfeito contínuo. Os alunos respondem a tarefa individualmente. A professora faz a correção com os alunos.

Ao fim da aula, **Ana** solicita aos alunos que estudem para a prova bimestral.

NOTA DE CAMPO Nº 11**Aula 19****Data: 02/05/2017****Duração: 100 min**

Nessa aula faz a correção e comentários sobre as provas com os alunos. **Ana** comenta que as provas estavam muito fáceis. **Ana** faz alguns elogios aos alunos, a professora repete que a prova de compreensão auditiva estava fácil, pois os alunos já haviam feito o mesmo texto em sala de aula.

Ana chama os alunos individualmente para mostrar as notas. Todos os alunos verificam suas notas.

Na atividade seguinte os alunos discutem os medos do envelhecimento. Também discutem como seria ter 70 ou 80 anos de idade.

Ana pede um voluntário para a leitura de um artigo de jornal. Vários alunos se voluntariam: **Laura, Joseph, Enzo.**

Em seguida, Ana comenta com os alunos alguns adjetivos que são usualmente utilizados para caracterizar adolescentes: *adventurous, absentminded, clumsy* etc.

C.P.: Nessa atividade é possível perceber, algumas crenças e estereótipos socialmente construídos.

A professora pede para que os alunos utilizem as palavras para descrever pessoas que eles conhecem. Ana faz um relato pessoal.

C.P.: Observo que os alunos que mais participam são geralmente os mesmos. Os alunos que praticamente não falam durante a aula são: **Esther, João, Tainara, Josh, Helena, Rachael.**

Ana mostra uma foto no projetor da série de TV Britânica BBC, *Trading Ages*. Em seguida os alunos assistem ao vídeo da série. A professora comenta com os alunos sobre o vídeo.

C.P.: A lição do livro texto dos alunos traz um artigo sobre a série *Trading Ages*. **Ana** buscou trazer mais informações sobre o tema da lição para tornar a aula mais interessante.

NOTA DE CAMPO Nº 12**Aula 20****Data: 04/05/2017****Duração: 100 min**

Os alunos apresentam um trabalho sobre pessoas mais velhas que atuam de forma a quebrar estereótipos comuns à sua faixa etária. Essa atividade é uma introdução para a atividade seguinte em que os alunos deveriam ler e interpretar o artigo: *Breaking Stereotypes*. Em seguida discutem o assunto.

Na atividade seguinte, a professora introduz o tópico gramatical ordem dos adjetivos de maneira indutiva, com a apresentação de imagens que pede para os alunos descreverem.

Após a descrição das imagens, **Ana** escreve a regra para a ordem dos adjetivos no quadro e os alunos copiam. Depois os alunos fazem a atividade correspondente no livro didático.

Na correção dessa atividade, a professora escolhe alunos para responderem e faz comentários suas respostas.

Ana solicita como tarefa de casa as páginas 15 e 16 do caderno de atividades. Pede também que os alunos realizem uma pesquisa sobre o tema *Bullying* para a semana seguinte.

C.P.: Essa é a primeira pesquisa que a professora direciona um tópico explicitamente. O mais comum é que os alunos escolham os seus temas.

NOTA DE CAMPO Nº 13**Aula 22****Data: 16/05/2017****Duração: 100 min**

Ana cumprimenta os alunos e propõe a primeira atividade. Os alunos recebem recortes de revistas e montam uma imagem. Em seguida descrevem o vestuário utilizando o vocabulário aprendido nas aulas anteriores. Após descreverem a imagem os alunos associam o modelo de roupa a diferentes tipos de ocasiões.

C.P.: A organização da aula está diferente. **Ana** misturou os alunos em diferentes pares/grupos. Entendo que o seu objetivo em organizar a sala de forma diferenciada é para que haja mais interação.

C.P.: Na parte oral, os alunos parecem estar bem envolvidos e participativos. Parece que a estratégia de **Ana** funcionou.

Na atividade oral, os alunos falam do que gostam de vestir.

A professor solicita que os alunos façam uma atividade sobre o vocabulário de roupas no livro didático. **Ana** faz a correção com os alunos. A professora pratica com os alunos a pronúncia das palavras.

Em seguida comentam sobre roupas que nunca usaram e/ou não usam mais.

Como tarefa de casa, solicita que os alunos pensem em algum item do vestuário que não usam mais para trazerem na aula seguinte, a professora tem a intenção de realizar uma feira com os itens fornecidos pelos alunos.

Ana também solicita que os alunos pesquisem na internet e vejam os documentários *“The True Cost”* e *“The Trader”*.

Na atividade seguinte a turma discute se existem roupas adequadas para as suas idades.

C.P.: Nessa atividade oral, metade da sala participa, enquanto a outra não. Os alunos que não participam dizem para **Ana** que “Não têm opinião”. Observamos que **Ana** frequentemente dá espaço para que os alunos participem. Embora boa parte da turma se omita.

Em seguida os alunos fazem uma atividade de compreensão auditiva. A professora toca o áudio e pausa após o trecho que menciona peças do vestuário. **Ana** comenta sobre o tema, mas os alunos ficam calados. Apenas a aluna **Laura** responde. Os alunos continuam ouvindo. A turma discute o tema da compreensão auditiva.

Ana entrega uma lista com itens vestuário, tecidos e padrões.

NOTA DE CAMPO Nº 14**Aula 23****Data: 18/05/2017****Duração: 100 min**

A professora inicia a aula comentando sobre o documentário “*The True Cost*” que havia solicitado aos alunos como tarefa de casa. Pergunta quais alunos assistiram. Apenas a aluna **Esther** assistiu.

Na primeira atividade, **Ana** apresenta itens do vestuário, tecidos e objetos de costura para explicar aos alunos o vocabulário de roupas. Os alunos podem manusear os objetos e associar os nomes que estão escritos em etiquetas e dispostos no quadro a cada item sobre as mesas. Os alunos participam da atividade com empolgação.

Na atividade seguinte, a professora apresenta um trecho do filme “*O Diabo Veste Prada*” para discutir a influência da moda na sociedade.

Em seguida os alunos assistem ao documentário “*The True Cost*” e discutem em grupo a produção de roupas em massa e a exploração do trabalho.

Após a discussão, os alunos ouvem e completam a música “*Royals*”. Os alunos discutem o tema da música: consumo.

C.P.: Os temas trazidos pela professora demonstram sua preocupação em tornar os assuntos a serem estudados atuais e significativos aos alunos, além de favorecer o senso crítico e a consciência social. Nesse sentido, percebo que a professora favorece a autonomia dos alunos como membros responsáveis em sua sociedade. Além de adaptar as atividades e não ficar apenas no LD.

NOTA DE CAMPO Nº 15**Aula 24****Data: 23/05/2017****Duração: 100 min**

Ana pergunta aos alunos sobre a tarefa de casa, porém a maioria não fez. A professora adverte os alunos sobre a importância de realizar as tarefas de casa para aprendizagem e sobre a necessidade de que sejam realizadas.

Na atividade seguinte, **Ana** pede que os alunos apresentem os seus projetos. A professora lembra que esse projeto vale um ponto e que não aceitará apresentações fora do prazo. Nesse projeto os alunos deveriam escolher uma peça de vestuário que não usam mais e descrever para os colegas. Caso os colegas se interessassem, eles poderiam trocar os itens. Os alunos **Raul, Enzo, Esther, Josh, Jão, Alfredo e Helena** apresentam seus itens.

Ana fala a respeito do projeto final. Esse projeto será realizado em grupos de três alunos. Nele os alunos deverão adaptar e representar em forma de teatro um conto do livro “*The Locked Room*”. O aluno **Enzo** soluciona algumas dúvidas com a professora.

Ana faz breves comentários sobre os contos, nove no total, e sorteia os textos entre os alunos. Após o sorteio, os alunos podem trocar as histórias entre eles caso não tenham gostado. O projeto deverá ser apresentado em 22 de junho.

NOTA DE CAMPO Nº 16**Aula 27****Data: 01/06/2017****Duração: 100 min**

Ana faz a correção do dever de casa e solicita que os alunos participem. Pergunta quem fez o dever de casa. Apenas 5 alunos em um total de 14 fizeram. Os alunos se voluntariam durante a correção. Durante a atividade, a professora pergunta se os alunos sabem o significado das palavras *check in* e *jet lag*. O aluno **Enzo** tenta explicar o significado sem traduzir as palavras. Ele consegue explicar *check in*, mas *jet lag* a professora explica. **Ana** continua perguntando o significado de diferentes palavras, alguns alunos participam voluntariamente, geralmente os que participam usualmente. O aluno **Josh** pergunta o significado da expressão *fill out* para **Ana**. A aula de hoje é uma revisão para as provas finais que os alunos farão ao final da aula.

A professora revisa com os alunos a ordem dos adjetivos. **Ana** lê as informações contidas no enunciado dos exercícios que entregou aos alunos. Ela faz perguntas e alguns deles participam. Geralmente os mesmos alunos.

Ana circula solucionando dúvidas.

C.P.: Converso um pouco com a professora e pergunto se ela acha que os alunos estavam mais interessados na aula devido às provas que farão hoje. Ela concorda.

Os alunos respondem a tarefa. **Ana** corrige solicitando a participação.

A professora tenta explicar o significado da palavra “*wide*”. **Laura** dá um exemplo para auxiliar.

Por fim, distribui e faz a leitura das provas bimestrais com os alunos.