



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA

SILVAGNE VASCONCELOS DUARTE

MAPA DA MINA - ASPECTOS DA APRENDIZAGEM DE
UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS)

BRASÍLIA-DF

2019

SILVAGNE VASCONCELOS DUARTE

**MAPA DA MINA - ASPECTOS DA APRENDIZAGEM DE
UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS)**

**Dissertação de Mestrado 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.**

**Orientador: Prof. Dr. Augusto César Luitgards
Moura Filho**

BRASÍLIA-DF

2019

SILVAGNE VASCONCELOS DUARTE

**MAPA DA MINA - ASPECTOS DA APRENDIZAGEM DE
UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS)**

Dissertação de Mestrado 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.

Orientador: Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho

Brasília, 24 de junho de 2019.

Banca Examinadora formada por:

Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho – Universidade de Brasília
(Orientador)

Profa. Dra. Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo – Universidade de Brasília
(Examinadora Interna)

Profa. Dra. Janaína de Aquino Ferraz – Universidade de Brasília
(Examinadora Externa)

Profa. Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa – Universidade de Brasília
(Examinadora Suplente)

À minha mãe,
Dona Natividade,
o meu maior tesouro.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo consolo noturno nos momentos de angústia que me revelaram as pistas do “Mapa da Mina”.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho, a quem tenho admiração e respeito, por ter me ensinado a usar a “lupa do conhecimento” em busca da mina.

À Prof^a Dra. Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo, que transformou a burocracia da coordenação do PGLA em ouro com seu olhar maternal.

Aos meus familiares, Seu Luiz (meu pai), Elizangela (irmã), Lucélia (irmã), Cerezo (irmão), Edenize (irmã), Eluiza (irmã) e Adriana (irmã), por serem minhas pedras preciosas.

Aos meus amigos, Martha Zoni, Valdiney Valente, Elenilza Souza, Liliane Soares, Michele Yokono e Débora Oliveira, por acreditarem no meu verdadeiro valor como pesquisador e ser humano, meus tesouros encontrados nas trilhas da vida.

À minha amiga, Darllen Rocha, por garimpar as minhas traduções nesta dissertação.

À minha colega de trabalho, Ariadne Loureiro, por ser a minha ourives na formatação dos anexos deste trabalho.

Ao meu participante de pesquisa, meu estudo de caso, que forneceu as bases para lapidação do diamante.

Success [in language learning] depends [...]
on what goes on inside [...]

Earl Stevick

You never know what you learn till you
start writing. Then you discover truths you
never knew existed.

Anita Brookner

RESUMO

A pesquisa relatada nesta dissertação é oriunda da investigação das possíveis motivações (intrínsecas e extrínsecas) que influenciam no interesse de um aprendente autônomo com uma experiência de sucesso em estudar uma língua estrangeira (inglês). Para isso, foi necessário identificar as estratégias de aprendizagem usadas por ele, o que permitiu descrever o seu perfil motivacional e estratégico. A base teórica deste estudo está aportada no conhecimento dos construtos sobre motivação (DÖRNYEI, 2001; GARDNER, 1985; USHIODA, 1996), estratégias de aprendizagem (O'MALLEY *et al*, 1885; OXFORD, 1990; RUBIN, 1975) e autonomia (BENSON, 1996; COTTERRAL, 1995; DICKINSON, 1987; LITTLE, 1991; MACARO, 1997; PAIVA, 2006). Esta é uma pesquisa qualitativa, pois trabalha com a relevância dos insumos encontrados em campo, configurando-se em um estudo de caso (JOHNSON, 1992; SILVA, 2000; LEFFA 2006), visto que analisou uma unidade em diversos ângulos proporcionados pelos instrumentos de coleta de registros, permitindo a interpretação do pesquisador. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, inventário de estratégias de aprendizagem e documentos pessoais do participante da investigação. Os resultados dessa análise sugeriram que a motivação intrínseca do aprendente é inerente ao desejo de se integrar as comunidades falantes nativas da língua-alvo e pela ação de aprender a aprender, uma vez que o mesmo concebe este processo como uma forma de entretenimento, não mantendo um horário específico de estudo e escolhendo o conteúdo e o material conforme as suas necessidades e suas curiosidades em relação à língua inglesa. É nossa intenção, ao apresentar os resultados, proporcionar a outros aprendentes de língua estrangeira trajetórias bem sucedidas que sirvam de inspiração, ou até mesmo de motivação para continuarem os seus estudos e alcançarem os seus objetivos sociocomunicativos e linguísticos.

Palavras-chave: Motivação. Estratégias de Aprendizagem. Autonomia. Inglês

ABSTRACT

The reported research in this Master Thesis comes from the investigation of possible (intrinsic and extrinsic) motivations that influence the interest of an autonomous learner with a success experience in studying a foreign language (English). At this point, it was necessary to identify the learning strategies used by the researched learner, which allowed the description of his motivational and strategic profile. The theoretical basis of this study is based on the knowledge of the constructs about motivation (DÖRNYEI, 2001; GARDNER, 1985; USHIODA, 1996), learning strategies (O'MALLEY *et al*, 1985; OXFORD, 1990; RUBIN, 1975) and autonomy (BENSON, 1996; COTTERRAL, 1995; DICKINSON, 1987; LITTLE, 1991; MACARO, 1997; PAIVA, 2006). This is a qualitative research, because it works with the relevance of the inputs found in the field, and it is a case study (JOHNSON, 1992; SILVA, 2000; LEFFA 2006), because it analyzed a unit from several angles provided by the instruments of collection of records, allowing the interpretation of the researcher. The data were collected through semi-structured interviews, inventory of learning strategies and personal documents of the research participant. The results of this analysis have suggested that learner's intrinsic motivation is inherent to the desire to integrate the native speaking communities of the target language and the action of learning to learn, since the learner conceives this process as a form of entertainment, not keeping a specific time of study and choosing the content and material according to their needs and their curiosities about the English language. In the presentation of the results, it is our intention to provide other foreign language learners with successful trajectories that will inspire or even motivate them to continue their studies and achieve their socio-communicative and linguistic goals.

Key words: Motivation. Learning Strategies. Autonomy. English

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Objetivos e Perguntas de Pesquisa	18
Figura 2	Triangulação Teórica	21
Figura 3	Classificação das Estratégias de Aprendizagem	38
Figura 4	Triangulação Metodológica	49
Figura 5	Triangulação do <i>Corpus</i> de Análise	71
Figura 6	Aritmética Motivacional	76
Figura 7	Sistema Adaptativo Complexo na Aprendizagem de LE e suas Variáveis	78
Figura 8	Condições Iniciais e Mudanças na Motivação	79
Figura 9	Autonomia e Circunstâncias Motivacionais	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Classificação das Estratégias de Aprendizagem	35
Quadro 2	Estratégias de Aprendizagem do Participante	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AM	Amazonas
AP	Amapá
CLME	Conselho de Línguas Modernas da Europa
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EUA	Estados Unidos
GEA	Governo do Estado do Amapá
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LM	Língua Materna
PDPI	Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Língua Inglesa nos EUA
PGLA	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
SEAD	Secretaria de Estado de Administração
SEED	Secretaria de Estado de Educação
SL	Segunda Língua
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TOEFL	Test of English as a Foreign Language
UEAP	Universidade Estadual do Amapá
UnB	Universidade de Brasília
Unicamp	Universidade de Campinas
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

LISTA DE SÍMBOLOS

Convenções para a Transcrição de Dados Orais

Baseado em Marcuschi (2007)

(...)	Supressão de trechos
/	Truncamento
(+)	Pausa longa
(.)	Pausa
?	Interrogação
!	Interjeições
(*)	Palavra incompreensível
(***)	Trecho incompreensível
MAIÚCULAS	Ênfase
“ ”	Citação de outras falas
<i>Itálico</i>	Palavras em inglês

SUMÁRIO

	A DESCOBERTA DO MAPA DA MINA: INTRODUÇÃO.....	15
1	AS FONTES DO CONHECIMENTO: MARCO TEÓRICO.....	21
1.1	Motivação.....	21
1.1.1	<i>Definição de motivação.....</i>	22
1.1.2	<i>O aluno motivado.....</i>	26
1.2	Estratégias de aprendizagem.....	29
1.2.1	<i>Conceituação de estratégias de aprendizagem.....</i>	30
1.2.2	<i>Modelos de estratégias de aprendizagem.....</i>	33
1.3	Autonomia.....	40
1.3.1	<i>Definição de autonomia.....</i>	40
1.3.2	<i>O aprendente autônomo.....</i>	44
	Síntese do capítulo.....	48
2	GARIMPAGEM: METODOLOGIA DA PESQUISA.....	49
2.1	A Pesquisa Qualitativa.....	50
2.1.1	<i>O estudo de caso.....</i>	51
2.2	O contexto de pesquisa.....	54
2.2.1	<i>O papel do pesquisador.....</i>	55
2.2.2	<i>O princípio ético.....</i>	56
2.2.3	<i>O participante da pesquisa.....</i>	58
2.3	Instrumentos de coleta de registros.....	59
2.3.1	<i>Entrevistas.....</i>	59
2.3.2	<i>Questionário.....</i>	61
2.3.3	<i>Documentos.....</i>	63
2.4	Procedimentos de coleta de dados.....	66
2.5	Procedimentos de análise de dados.....	68
	Síntese do capítulo.....	70
3	PISTAS PARA NOVA MINA: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	71
3.1	Os motivos para minerar: motivação e o processo de aprendizagem.....	71
3.2	As ferramentas da mineração: estratégias de aprendizagem.....	83
3.3	Riqueza conquistada: a autonomia do aprendente.....	92
3.4	A história do mapa da mina: Programa Jovens Embaixadores.....	101
	Síntese do capítulo.....	108
	NOVAS MINAS E SUAS RIQUEZAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
	REFERÊNCIAS.....	116
	Apêndice A – TCLE do aprendente.....	123
	Apêndice B – Roteiro de entrevista piloto.....	124

Apêndice C – Roteiro de entrevista sobre motivação.....	125
Apêndice D – Roteiro de entrevista sobre estratégias de aprendizagem.....	126
Apêndice E – Roteiro de entrevista sobre autonomia.....	127
Anexo A – Inventário sobre estratégias de aprendizagem.....	128
Anexo B – Descrição da Programação do English Immersion USA – 2009.....	135
Anexo C – Carta- convite da coordenadora do Programa English Immersion USA.....	136
Anexo D – Certificado de participação no Programa English Immersion USA – 2009.....	137
Anexo E – Histórico Escolar do Ensino Médio.....	138
Anexo F – Certificado de participação no evento “English Scientific Cultural Workshop” ..	139
Anexo G – Diploma de Graduação em Letras Português/Inglês.....	140
Anexo H – Histórico de Graduação em Letras Português/Inglês.....	141
Anexo I – Declaração do Exame TOEFL.....	144

A DESCOBERTA DO MAPA DA MINA: INTRODUÇÃO

Justificativa e relevância do tema

A Linguística Aplicada (LA), segundo Moita Lopes (2006), é uma ciência que estuda problemas linguísticos socialmente relevantes. Uma pesquisa nesta área de conhecimento deve fornecer insumos positivos para compreender os eventos problematizadores e/ou resolvê-los, cientificamente.

O linguista aplicado holandês Kees De Bot (2015) traz o conjunto de três tendências majoritárias da LA em nossa época: a primeira posição vê a LA voltada para problemas de linguagem encontrados no mundo real; a segunda refere-se a igualar a LA à Aquisição da Segunda Língua (ASL); e a terceira sendo um conjunto de campos aplicados (ALMEIDA FILHO, 2016), que tomam objetos variados para estudo.

Partindo dessa definição e destas tendências da LA, inquietou-me a situação vivenciada por mim, professor-pesquisador, em entender o porquê de alguns indivíduos conseguirem aprender uma língua estrangeira (LE) com sucesso e outros não. Ellis (1998) explica que vários fatores influenciam no processo de aprendizagem de uma LE, tais como: idade, sexo, inteligência, atitudes, crenças, aptidão, autonomia, motivação, estilos e estratégias de aprendizagem, entre outros.

Na pesquisa relatada nesta dissertação, para referendar a problemática citada – Por que indivíduos são bem sucedidos na aprendizagem de LE e outros não? – escolhi três construtos (motivação, estratégias de aprendizagem e autonomia), pois penso que trazer à tona uma história de sucesso é possibilitar que outros possam aprender a aprender.

Os estudos das motivações de um aprendente de LE tem mostrado resultados significativos para o campo de ensino-aprendizagem de línguas. Dörnyei (2011, p.199) discorre que “a motivação é responsável pelo *por que* as pessoas decidem fazer algo, *por quanto tempo* elas estão dispostas a permanecer executando essa atividade, e *o quão dedicadas* a ela serão.”

Em relação às estratégias de aprendizagem, as pesquisas foram iniciadas na década de 70 (STERN, 1975, RUBIN, 1975 e NAIMAN *et al*, 1978), na tentativa de estudar as ferramentas usadas por aqueles que apresentavam sucesso na

aprendizagem e tentar contribuir com os que revelam insucesso para que assim eles possam ter mais oportunidades de ressignificar suas experiências como aprendentes de LE.

O terceiro elemento que afeta a aprendizagem de LE, escolhido para esta investigação, é a autonomia. Esse construto, segundo Holec (1981), entrou no campo de ensino de línguas por meio do Conselho de Línguas Modernas da Europa, em 1971 com o intuito de fornecer oportunidades de aprendizagem. As pesquisas para compreender o comportamento de autogerenciamento da aprendizagem se fizeram presentes nos trabalhos de Dickinson (1987), Little (1991), Cotterall (1995), Benson (1996), Macaro (1997), Paiva (2006) e outros.

Esta dissertação enquadra-se na linha de pesquisa “Processos formativos de professores e aprendizes¹ de línguas” do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da Universidade de Brasília (UnB), uma vez que ela intenciona trazer à tona os aspectos motivacionais e estratégicos que estão envolvidos na aprendizagem autônoma de línguas. Desta maneira, ao explicitá-los e discuti-los, estarei contribuindo para a formação de novos aprendentes, pois estarei oportunizando conhecerem “o Mapa da Mina”² em relação aos aspectos da aprendizagem de uma LE (inglês).

A metáfora “O Mapa da Mina” foi escolhida por representar um circuito de pistas, trilhas, sinais e indícios que indicam o caminho para um tesouro. Em relação a minha investigação, “O Mapa da Mina” é a história de sucesso do participante de pesquisa na aprendizagem de língua inglesa, sendo que o circuito de pistas, trilhas, sinais e indícios para as riquezas é marcado pelos aspectos motivacionais, pelos autônomos e pelas estratégias de aprendizagem.

Para isto, pesquisei um aprendente autônomo, que é o caso do nosso participante de pesquisa, pois acredito que sua experiência, como será relatada mais a frente, pode contribuir com outros aprendentes por intermédio da

¹ Ao longo da dissertação, usarei o termo aprendente por acreditar que este assume uma postura ativa em relação à sua aprendizagem, ao invés de aprendiz que sugere uma conduta passiva.

² O Mapa da Mina – metáfora utilizada ao longo da dissertação como forma de ressignificação da realidade.

aprendizagem vicária³, conforme Bandura (1972). Ao se apropriarem destes aspectos, penso que haverá uma possível tendência de os alunos assumirem a responsabilidade por sua aprendizagem em LE.

Assumo, neste sentido, que a relevância da pesquisa consiste, justamente, nessa experiência de sucesso do participante, pois compreender suas motivações, suas estratégias de aprendizagem seria um exemplo de fonte inspiradora para que outros aprendentes venham a encontrar as suas razões e seu mecanismo de aprender, tendo um assessoramento de quem já passou por isto.

Objetivos da pesquisa

Para esta pesquisa, aqui relatada, estabeleci o seguinte objetivo geral:

Explicitar e discutir as possíveis motivações (intrínsecas e extrínsecas), que influenciam no interesse de um aprendente autônomo com uma experiência de sucesso em estudar uma língua estrangeira (inglês).

A partir desse objetivo geral, derivei meus três objetivos específicos:

- a) Identificar as estratégias de aprendizagem adotadas por um aprendente autônomo de língua estrangeira que teve sucesso;
- b) Descrever o perfil motivacional e estratégico de um aprendente autônomo de língua inglesa como LE que teve sucesso.

Perguntas de pesquisa

Derivam dos objetivos geral e específicos expostos, os seguintes questionamentos de pesquisa, os quais proponho responder e que me guiaram neste estudo:

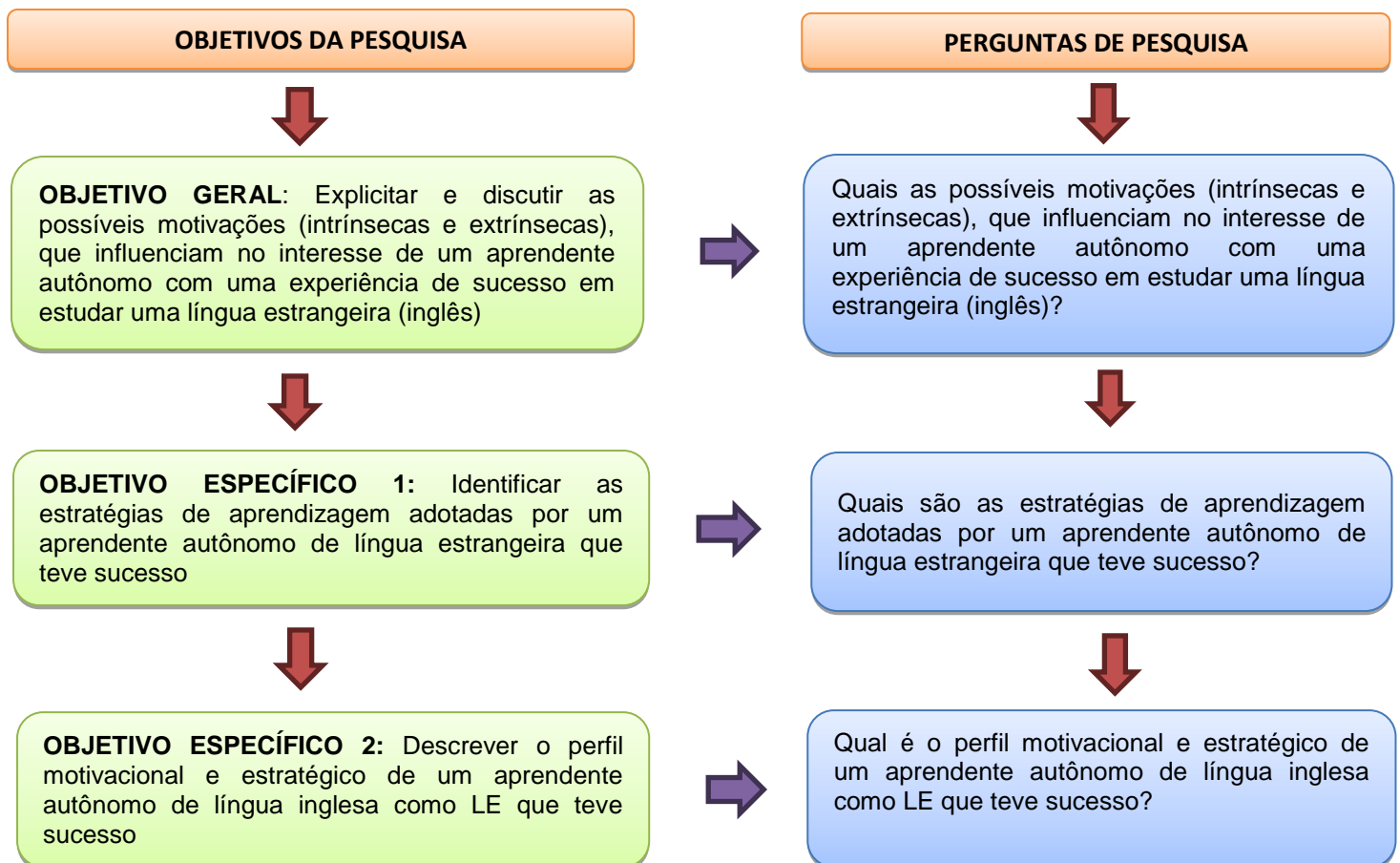
- a) Quais as possíveis motivações (intrínsecas e extrínsecas), que influenciam no interesse de um aprendente autônomo com uma experiência de sucesso em estudar uma língua estrangeira (inglês)?

³ A aprendizagem vicária, segundo Stake (1994, p. 244), dá-se a partir dos relatos de estudo de caso em que os leitores assimilam e internalizam algumas descrições e asserções dessas experiências por meio de uma identificação com as suas vivências pessoais, podendo aplicá-las em sua realidade/aprendizagem.

- b) Quais são as estratégias de aprendizagem adotadas por um aprendente autônomo de língua estrangeira que teve sucesso?
- c) Qual é o perfil motivacional e estratégico de um aprendente autônomo de língua inglesa como LE que teve sucesso?

A figura abaixo ilustra a relação entre os objetivos de pesquisa e suas respectivas perguntas:

Figura 1: Objetivos e Perguntas de Pesquisa



Fonte: Autoria própria

Síntese da metodologia

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa (ERICKSON, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1998), que se configura como um estudo de caso (JOHNSON, 1992), de caráter interpretativista, por conceber que ela seja a mais viável para abordar os fenômenos envolvidos na aprendizagem autônoma de língua inglesa e por investigar um participante.

A utilização de instrumentos, como os documentos pessoais do aprendente acerca da sua aprendizagem, o questionário fechado (inventário sobre estratégias de aprendizagem) e entrevistas semiestruturadas, visa responder às perguntas norteadoras por meio do material de análise, que indica os aspectos motivacionais que influenciam na escolha das estratégias adotadas por um aprendente autônomo de LE (inglês).

Acredito que o participante de pesquisa escolhido para esta investigação é um indivíduo autônomo, motivado e que escolhe as suas estratégias de aprendizagem conforme as suas necessidades, servindo de exemplo para outros aprendentes, que estão passando pela mesma situação. É justamente nesta proposta que esta investigação está alicerçada.

A organização da dissertação

Além desta introdução, esta dissertação é composta de três capítulos. O primeiro capítulo é uma revisão da literatura que embasa a pesquisa aqui relatada, dando suporte teórico às perguntas de pesquisa referente à motivação, às estratégias de aprendizagem e à autonomia.

No segundo, apresento os aspectos metodológicos usados na realização deste estudo para a coleta e a análise de dados, justifico a escolha do estudo de caso, explico a natureza deste tipo de pesquisa e apresento o participante, o contexto de investigação, os instrumentos e procedimentos de coleta e de análise de dados.

A discussão e a análise de dados coletados na pesquisa são evidenciadas no terceiro capítulo. Para isso, teço considerações com base na fundamentação teórica, fazendo um cruzamento detalhado das informações obtidas nos instrumentos de registro de dados, explicitando as motivações (intrínsecas e

extrínsecas) de um aprendente autônomo de LI e identificando as estratégias de aprendizagem adotadas por ele.

As considerações finais retomam as perguntas de pesquisa para respondê-las e proponho algumas reflexões sobre o processo de aprendizagem em LE, apresentando as contribuições da pesquisa e limitações, bem como sugerindo desdobramentos para futuras investigações nesta área.

Assim posto, tendo apresentado a relevância, os objetivos e as perguntas desta pesquisa, exponho, no capítulo a seguir, o marco teórico em que se alicerça este trabalho.

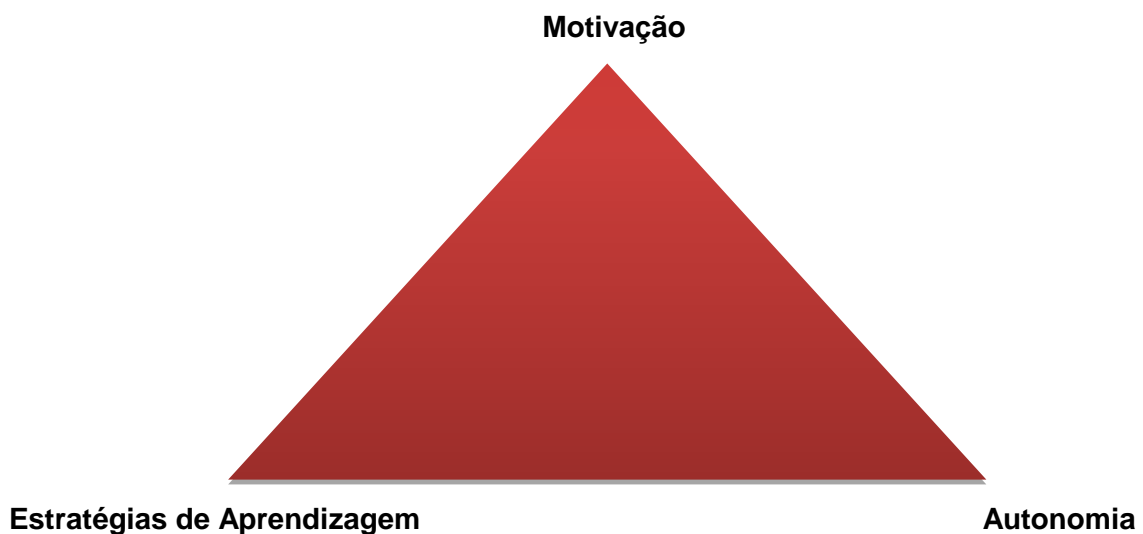
CAPÍTULO I

AS FONTES DO CONHECIMENTO: MARCO TEÓRICO

Este capítulo apresenta o referencial teórico no qual esta pesquisa está embasada e se divide em três seções. Na primeira, há uma discussão sobre as definições de motivação e um estudo descritivo do aluno motivado. A segunda aborda a conceituação de estratégias de aprendizagem e traz os principais modelos teóricos delas. E a terceira se refere ao conceitos de autonomia na aprendizagem de LE e uma descrição do aprendente autônomo.

Para ilustrar, a figura abaixo demonstra a triangulação teórica usada nessa dissertação:

Figura 2: Triangulação Teórica



Fonte: Autoria própria

1.1 Motivação

A motivação, conforme Rodrigues (2008), é um construto socioafetivo estudado nos diversos campos do cotidiano: no trabalho, na educação, na família, nos relacionamentos amorosos, entre outros. O foco de interesse para meu estudo é

a motivação na aprendizagem da língua estrangeira (inglês). Portanto, nesta seção, trabalho a conceituação desse construto e a descrição do aluno motivado.

1.1.1 Definição de motivação

A *priori*, motivação pode ser definida como o esforço, o desejo e as atitudes que as pessoas tomam para alcançar seus objetivos. Apesar de haver várias definições para este construto, os pesquisadores dele estão em consenso de que a motivação é responsável pela escolha de uma particular ação; pela persistência com esta escolha; e os esforços gastos com ela (DÖRNYEI, 2001).

Para se entender o conceito de motivação, Dörnyei (1994) frisa que é necessário analisá-lo em três níveis: o nível da língua; o do aprendente; e o da situação de aprendizagem. O primeiro é o mais global, visto que o foco está nos diversos aspectos da língua-alvo. O segundo está centrado no aprendente, em suas características afetivas e cognitivas, que compõem a sua personalidade, relativamente, estável. E por último, a situação de aprendizagem, composta pelos motivos intrínsecos e extrínsecos.

Na aprendizagem de LE, conforme Mastrella e Norton (2011, p.89), a motivação tem sido considerada um dos “*fatores de primordial importância*”, pois promove o processo da aprendizagem pelo indivíduo, na medida em que ele (re)conhece os fatores internos e externos que o despertam para isto – estes são indissociáveis e direcionam o aprendente na busca de oportunidades para aprender.

Nesse sentido, infiro que se não existe motivação, não existe êxito na aprendizagem, uma vez que é ela que explica o sucesso ou o fracasso de qualquer atividade empreendida. É importante destacar que outros fatores interferem neste processo, porém não darei ênfase neles, pois eles não são objeto de estudo desta investigação:

...fatores como desejo de aprender uma língua estrangeira (LE), força de vontade para integra-se em interações de prática na língua-alvo, força interior que impulsiona a ir em frente apesar dos obstáculos que podem surgir, certeza consciente da necessidade de realmente desenvolver competência numa nova língua, dentre outros, se relacionam com o que em geral é concebido como

motivação para aprender línguas. (MASTRELLA; NORTON, 2011, p.90)

Com base nos estudos de Williams e Burden (1997), a motivação é vista como um “estado de alerta cognitivo e emocional” que incentiva uma “decisão consciente” em seu comportamento e suas ações, o que ocasiona os “esforços físicos e/ou intelectuais” por um determinado tempo, a fim de alcançar os objetivos traçados.

Nesta linha de pensamento, Rodrigues (2008) comenta que a definição de Dörnyei e Ottó (1998) é a mais completa por incluir também o “estado de alerta” e por trazer os diversos estágios interligados por intermédio dos quais a motivação se manifesta no indivíduo:

a motivação é um estado de alerta cumulativo e dinamicamente mutante em alguém que inicia, direciona, coordena, amplia, conclui e avalia os processos cognitivos e motores por meio dos quais os desejos e vontades iniciais são selecionados, priorizados, operacionalizados e executados (com ou sem sucesso). (DÖRNYEI; OTTÓ, 1998, p. 64)

Na tentativa de compreenderem a motivação, Dörnyei e Ottó (1998) explicam que ela se constitui em duas dimensões, que são: a sequência da ação, concebida como o processo por onde os desejos e expectativas passam a ser objetivos, estes em intenções, seguidos pela execução; e as fontes de energia motivacional que fomentam a realização de qualquer atividade empreitada.

Em outro estudo, Dörnyei (2011, p.199) discorre que a motivação abarca três aspectos comportamentais do homem: “...a motivação é responsável pelo *por que* as pessoas decidem fazer algo, *por quanto tempo* elas estão dispostas a permanecer executando essa atividade, e *o quão dedicadas* a ela serão.”

É interessante frisar que no aspecto de tempo, a motivação é concebida como uma sistematização e um processo dos diversos fatores e elementos motivacionais em um eixo temporal, visto que este construto engloba inúmeros estados mentais que oportunizam a iniciação e a manutenção da ação empreendida pelo aprendente, que é guiada por um objetivo que o mantém e o instiga.

Esses aspectos comportamentais, referendados por Dörnyei (*ibidem*), elucidam o interesse dos alunos em aprender algo, seus esforços para garantir as

metas estipuladas por eles, sendo a motivação uma peça fundamental para o indivíduo que está no processo de aprendizagem da LE, uma vez que ele é sujeito ativo dessa engrenagem.

Dörnyei (2003) ainda comenta que este construto tem duas explicações principais para o estudo e compreensão dele. A primeira tenta entender o porquê dos seres humanos agirem e pensarem sobre o modo deles fazerem algo. Por outro lado, a segunda concebe a motivação como um construto multifacetado, que ativa elementos constitutivos em uma situação particular que depende de muitos fatores contextuais.

Ao analisar motivação nesse viés, Gardner (1985) afirma que ela soma três componentes: “*intensidade motivacional*”; “*desejo de aprender a língua*”; e “*atitudes para aprendizagem da língua*”. A integração destes três fatores como regra das orientações ajudará a provocar a motivação e direcioná-la para o alcance dos objetivos traçados para aprendizagem da LE.

Assim, os objetivos a serem alcançados são oriundos de fatores internos da motivação, “*a vontade de se satisfazer necessidades*” e os fatores externos sendo os estímulos que o aprendente recebe do meio (GARDNER, 1985). Os fatores internos, conhecidos também como motivação intrínseca, segundo Guimarães (2009), estão atrelados à escolha e execução de certa tarefa por fim em si mesma, justamente pelo fato de ela gerar alguma satisfação para o aprendente, sendo o interesse espontâneo e sem visualizar, em princípio, uma pressão ou uma meta externa.

Ao passo que os fatores externos, denominados de motivação extrínseca, referem-se ao trabalho “...em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, objetivando atender os comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências ou habilidades.” (GUIMARÃES, 2009, p. 46)

Além disso, a motivação pode ser vislumbrada como um elemento afetivo à aquisição de línguas⁴ que, segundo Gardner e Lambert (1972), revela dois tipos de

⁴ Neste trabalho, uso os termos **aprendizagem de línguas** e **aquisição de línguas** de maneira intercambiável, mesmo sabendo que há diferenças entre eles, que não constituem o foco do presente trabalho.

encaminhamentos: o instrumental, que se refere à vontade de aprender uma língua como meio de progredir na carreira, fazer cursos de pós-graduação, entre outros; e o integrativo, que visa à vontade de integração cultural e da comunidade de falantes nativos da língua.

Nesse sentido, só existe motivação quando se tem necessidade; do contrário, se o aluno não conseguir visualizar um objetivo prático para o aprendizado daquela língua, não haverá a motivação, e sim a desmotivação. De acordo com Dörnyei (2001, p. 2), “*desmotivação, referindo àquele estímulo ambiental e eventos da sala de aula que cancelam ainda a forte existência da motivação nos estudantes*”.

Assim, os aprendentes devem perceber a segunda língua⁵ como um meio deles se relacionarem com o mundo, atendendo suas paixões e interesses.

Os aprendentes irão perceber que a língua estrangeira não é meramente um objeto de estudo abstrato ou um sistema de regras, mas sim um meio de expandir seu próprio comportamento no que tange ao modo como eles interagem com o mundo, permitindo que atendam suas próprias paixões e interesses, como acessam novas fontes de informação e materiais e como se apropriam de novas ideias e experiências (...). (USHIODA, 1996, p.43-44)

As novas ideias, fontes, informações e experiências citada pela autora serão importantes, pois elas vêm ao encontro ao interesse do educando em aprender uma LE, deixando-o mais motivado. Portanto, a motivação também evoca o novo, o diferente, o inusitado, mantendo uma interseção com aquilo que é familiar, conhecido porque precisa fornecer bases para compreendê-los.

Posso afirmar, então, com base nos estudos de Dörnyei (2001), Mastrella e Norton (2011), Williams e Burden (1997), Rodrigues (2008), Gardner (1985) e Ushioda (1996), que a motivação humana está no máximo quando as pessoas são competentes, apresentam autonomia suficiente, definem metas úteis, obtêm retorno, e são confirmados pelos outros.

Na minha pesquisa, filio-me à definição de Dörnyei e Ottó (1998), por considerá-la a mais completa, por vislumbrar o “*estado de alerta*” e por mostrar estágios interligados da motivação na forma como ela se manifesta no aprendente.

⁵ Aqui, uso os termos **segunda língua** e **língua estrangeira** de maneira intercambiável, mesmo sabendo que há distinção entre eles, o que não é foco desta dissertação.

A seguir, apresento, na próxima subseção, as teorias que abordam o aluno motivado.

1.1.2 O aluno motivado

Para explicitar este estudo, teço reflexões acerca do aluno motivado, ou seja, entender quem é, o que faz, como faz e por que faz as atividades propostas; bem como suas características na condição de aprendente, o processo pelo qual passa para se manter motivado e os fatores contextuais que influenciam na manutenção de sua motivação, frisando sempre a aprendizagem de LE.

Neste sentido, Dörnyei (2011) aborda o desafio do tempo e discute sua importância para o entendimento da motivação dos aprendentes em contextos institucionais, uma vez que “as teorias da motivação tentam explicar três aspectos do comportamento humano que são interrelacionados: a *escolha* de uma determinada ação, a *persistência* no desempenho desta ação, e o *esforço* nela despendido.” (p.199).

Tapia e Fita (2010) comentam que a motivação dos aprendentes pode ser enquadrada em quatro classes distintas: a motivação relacionada com fatores internos (intrínseca); a estabelecida com a auto-estima; a centrada na valorização social; e a apontada para conquista de recompensas externas (extrínseca).

Destarte, a motivação de um aluno não pode se encaixar, exclusivamente, em uma dessas classes, pois qualquer pessoa pode apresentar traços de uma delas, sendo que uma se destacará em detrimento das outras. Mas, quando uma pessoa é motivada intrinsecamente, ela busca o desenvolvimento de novas habilidades para obter o domínio do objeto em estudo.

Portanto, o envolvimento em atividades por razões intrínsecas oferece mais satisfação, rendimento na aprendizagem e desempenho, coincidindo com seus interesses em aprimorar suas habilidades ao focar sua atenção em busca de novas informações para estabelecer relação com seus conhecimentos prévios, para que depois tente aplicá-los em outros contextos.

Assim, um aprendente motivado intrinsecamente, conforme Guimarães (2009, p.38), pode ser descrito desse modo:

...apresenta alta concentração, de tal modo que perde a noção do tempo; os problemas cotidianos ou outros eventos não competem com o interesse naquilo que está desenvolvendo; não existe ansiedade decorrente de pressões ou emoções negativas que possam interferir no desempenho; a repercussão do resultado do trabalho perante as outras pessoas não é o centro de preocupações, ainda que o orgulho e a satisfação provenientes do reconhecimento de seu empenho e dos resultados do trabalho estejam presentes; busca de novos desafios após atingir determinados níveis de habilidade e as falhas ocorridas na execução das atividades instigam a continuar tentando.

A motivação intrínseca de um aprendente apresenta fases distintas e ordenadas de forma sequenciada dentro dos processos comportamentais da própria motivação (GUIMARÃES, 2009). Assim, temos duas fases: a *pré-decisional* e a *pós-decisional*.

A primeira está relacionada à formação da intenção, isto é, um estágio do processo motivacional, que será necessário à tomada de decisão ou “motivação de escolha”, envolvendo mecanismos de “planejamento” e de “estabelecimento de objetivos”.

A segunda se refere aos processos de implementação da ação motivacional, também chamada de “motivação executiva”, englobando os aspectos *volitivos* da execução dos objetivos, a manutenção e o controle da motivação perante a intenção para examinar os fenômenos de iniciação da ação, perseverança e superação dos empecilhos que surgem em relação a essa ação.

Os estudos referentes à motivação do aprendente indicam dois itens principais de análise:

- a) a manutenção da motivação e da volição, que está atrelada à manutenção da atenção e o esforço ao longo do tempo para conseguir o seu desempenho, mesmo em situações de dificuldades e de fracassos, pois:

...os contextos complexos de aprendizagem reduzem o papel das influências motivacionais associadas com a decisão inicial de buscar o objetivo e enfatizam a importância das influências motivacionais que afetam a ação durante o engajamento real em uma tarefa. (DÖRNEY, 2011, p. 206);

- b) a evolução e flutuação da motivação, que vislumbram “um processo mental dinamicamente cambiante e evolutivo, caracterizado por uma (re)avaliação e

equilíbrio constantes de influências internas e externas às quais o indivíduo está exposto” (*ibidem*, p. 207).

Entendo a motivação como um processo, por isso apresento o modelo processual da motivação dos alunos, que foi idealizado por Dörnyei e Ottó (1998). Esse modelo foi direcionado, *à priori*, ao campo da educação de LE, em virtude do tempo dispendido para aprendê-la.

É possível observar, em relação à motivação dos aprendentes, duas dimensões em foco: *Sequência de Ações* e *Influências Motivacionais*. A primeira contempla o processo comportamental em que as vontades e os desejos iniciais se convertem em objetivos, seguido das intenções e chegando à ação para conquistar as metas traçadas, trazendo uma avaliação final e geral desse processo. A segunda dimensão em foco são as influências motivacionais, que abarcam as fontes de energia e forças motivacionais que alimentam o processo comportamental do indivíduo.

O processo de sequência de ações apresenta três fases centrais: a pré-acional, a acional e a pós-acional. Na fase pré-acional, que é o primeiro estágio do processo comportamental motivado, é o momento em que os objetivos são estabelecidos (vontades, esperanças, desejos e oportunidades), a intenção é formada (comprometimento) e o desenvolvimento da ação se inicia (plano de ação – esquemas de ação e o enquadre temporal); considerando também a disponibilidade dos *meios* e *recursos* necessários e, também, a *condição inicial*.

Na fase acional, de acordo com Dörnyei (2011, p. 213), “a ação em si resulta em mudanças qualitativas significativas na motivação do indivíduo”, ou seja, a “motivação para a escolha” cede lugar para a “motivação para a execução”, sendo marcado por três processos básicos nesta fase para se obter o resultado da ação:

- 1- Geração e implementação de subtarefa refere-se à aprendizagem em si, principalmente, àquelas que envolvem atividades de longa duração, como é o caso da aprendizagem de LE;
- 2- Um processo complexo e contínuo de avaliação que diagnostica os estímulos oriundos do ambiente e o progresso rumo ao resultado da ação; e
- 3- A aplicação de uma variedade de mecanismos de controle da ação, que são mecanismos autorreguladores – conhecimentos e estratégias utilizadas para

direcionar os recursos cognitivos e não cognitivos com o intuito de alcançar as metas delineadas na aprendizagem – que são acionados “para fomentar, apoiar ou proteger a ação específica de aprender” (DÖRNYEI, 2011, p.214).

Por fim, a terceira fase, pós-acional, inicia-se à medida que o objetivo foi alcançado, destacando-se a avaliação do resultado da ação trabalhada e a obtenção das possíveis inferências que podem ser desenvolvidas em ações futuras, abrindo caminhos para novos “desejos, objetivos e intenções”, reiniciando um ciclo, mas com novas expectativas e perspectivas.

Acredito que a Teoria Processual da Motivação dos Alunos é a mais completa, pois organiza as influências motivacionais nos diversos estágios da sequência motivacional, a fim de se realizar as tarefas de aprendizagem em LE, alimentando o comportamento qualitativo e quantitativo dos aprendentes, sendo importante à compreensão da finalização das tarefas específicas empreendidas na aquisição da língua-alvo, o que permite conhecer a motivação dos alunos.

Em resumo, podemos descrever o aluno motivado como aquele que é competente, ativo, comprometido, interessado, seguro, consciente, tem atitudes positivas, desejo de aprender, autocontrole, autoestima elevada, personalidade relativamente estável, sabe escolher suas ações e metas úteis, sabe iniciar, direcionar, coordenar, ampliar, concluir e avaliar os processos cognitivos e motores disponibilizados para entender o objeto de foco.

Assim, depois de conhecer a caracterização do aluno motivado, passo, a seguir, para a próxima seção, que discute as estratégias de aprendizagem.

1.2 Estratégias de aprendizagem

O estudo das estratégias de aprendizagem tem se mostrado um assunto relevante na aquisição de línguas e, acreditando que este campo seja complementar para o entendimento de motivação, apresento, nas subseções a seguir, a conceituação dos diversos teóricos para este construto e os modelos propostos para melhor compreender o objeto de pesquisa desta dissertação e seus respectivos objetivos.

1.2.1 Conceituação de estratégias de aprendizagem

As pesquisas acerca das estratégias de aprendizagem foram iniciadas na década de 70 (STERN, 1975, RUBIN, 1975 e NAIMAN *et al*, 1978), pois havia um interesse em entender porque certos aprendentes conseguiram obter êxito em sua aprendizagem e outros não.

Foi uma tentativa de estudar os mecanismos adotados, ou seja, as ferramentas usadas por aqueles que apresentavam sucesso na aprendizagem e tentar contribuir com os que revelam insucesso, para que assim eles possam ter mais possibilidades de atingir graus mais altos de proficiência linguística.

É justamente nesse período que os debates sobre competência comunicativa ficaram acirrados em relação ao ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, em que a autenticidade e o lugar da gramática passaram a ser questionados, conforme afirmam Cyr e Germain (1998).

Dentro desse contexto, Stern (1975) interroga sobre os comportamentos e as características de um *bom aprendiz* de LE. Rubin (1975) desenha uma lista de comportamentos que caracterizam os aprendentes eficazes em sua aprendizagem de LE, ou seja, suas estratégias de aprendizagem. Os trabalhos de Naiman e colaboradores (1978) seguem essa mesma linha de raciocínio.

Então, na década de 80, encontramos, com base nas investigações da psicologia cognitiva, a construção e elaboração das primeiras taxonomias da área de estratégias de aprendizagem, que visavam um modelo teórico para suas classificações, como O'Malley e associados (1985a e 1985b), Wenden (1986), Wenden e Rubin (1987), entre outros.

Antes de prosseguir, faz-se necessário conhecer as principais definições do tema. Moura Filho (2005, p.38) arrolou em sua tese de doutorado as mais relevantes que utilizo nesta dissertação.

Estratégias de aprendizagem...

[...] são abordagens e procedimentos que as pessoas usam para ajudá-las a aprender uma língua ou técnicas que o(a)s professor(a)s propõem para promover a aquisição bem sucedida de uma língua. (GARDNER, 1997, p. 38);

[...] são habilidades externas geralmente utilizadas de forma consciente pelos estudantes para melhorar a aprendizagem. (REID, 1998, ix);

[...] são quaisquer ações conscientes específicas ou comportamentos de um estudante para melhorar a sua aprendizagem. (OXFORD; NAM, 1998, p. 53);

[...] são meios que os aprendizes parecem empregar para ajudá-lo(a)s a melhorar a proficiência na língua-alvo. (ALLRIGHT; BAILEY, 1991, p. 142);

[...] são procedimentos mentais e comunicativos que os aprendizes usam a fim de aprender e utilizar uma língua. (NUNAN, 1999, p. 95);

[...] são passos dados pelos aprendizes para potencializar a própria aprendizagem. (OXFORD, 1990a, p. 01);

[...] são determinadas abordagens ou técnicas que o(a)s aprendizes empregam para tentar aprender uma segunda língua. (ELLIS, 1998, p. 77);

[...] são quaisquer conjuntos de operações, passos, planos ou rotinas utilizados pelo(a)s aprendizes para facilitar a obtenção, a armazenagem, a recuperação e o uso da informação. (WENDEN; RUBIN, 1987, p. 19);

[...] são comportamentos e reflexões utilizados por aprendizes para melhor ajuda-l(a)s a compreender, aprender ou lembrar novas informações. (RICHARDS; PLATT, 1992, p. 109).

[...] são ações específicas usadas pelo aprendente para tornar a aprendizagem, mais fácil, rápida, mais agradável, mais auto-direcionada, e transferível a novas situações. (OXFORD, 1990, p. 08)

Resumidamente, o que percebo é que as estratégias de aprendizagem referem-se aos comportamentos, às técnicas, às táticas, aos planos, às operações mentais, aos recursos ou artifícios que os alunos usam, consciente ou inconscientemente, no processamento de novas informações, na resolução de problemas referentes ao uso da língua ou na realização de atividades tanto na sala de aula quanto em interação fora dela.

Com base nesta síntese, compreendo que os teóricos mais se completam do que divergem a respeito da conceituação das estratégias de aprendizagem. Assim, o que posso verificar é que elas são recursos que potencializam a aquisição de LE, ampliando as expectativas e perspectivas dos aprendentes, o que me direciona a filiação do conceito criado por Oxford (1990).

Oxford (*ibidem*) defende as contribuições das estratégias, indicando dois importantes argumentos para o uso intuitivo. O primeiro é que as estratégias são concebidas como recursos para o envolvimento direto e auto-dirigido do aprendente com a língua alvo, objetivando fundamentalmente a competência comunicativa. O segundo diz respeito aos altos níveis de autoconfiança, segurança e motivação que o aprendente adquire pela influência delas, uma vez que a escolha também é uma

questão de identidade e estilos de aprendizagem⁶, e assim conseguido aprender mais efetivamente e de maneira mais autônoma.

Nesse sentido, o professor deve estar preparado para o treinamento das estratégias pois, ao observar como os alunos aprendem, os docentes podem encontrar um material riquíssimo para a construção da sua prática pedagógica, onde poderá planejar para atender as situações de aprendizagem apresentadas por seus discentes, refletindo sobre o conteúdo a ser ministrado, os objetivos a serem traçados e as habilidades a serem desenvolvidas, passando a ser colaborador da aprendizagem dos estudantes.

Oxford (1990, p. 9) sugere que as estratégias de aprendizagem de línguas têm os seguintes benefícios e características:

- Contribuem ao objetivo principal, competência comunicativa;
- Permitem os aprendentes tornarem-se mais auto-direcionados;
- Ampliam o papel dos professores;
- São orientadores de problemas;
- São ações específicas usadas pelo aprendente;
- Envolvem outros aspectos do aprendente, não somente o cognitivo;
- Auxiliam a aprendizagem diretamente e indiretamente;
- Não são sempre observáveis;
- São muitas vezes conscientes;
- Podem ser ensinadas;
- São flexíveis;
- São influenciadas por uma variedade de fatores.

Nesse sentido, o corrente interesse pelas estratégias de aprendizagem no ensino de LE tem sido enfatizado com o intuito de que professores e aprendentes possam ser colaborativamente engajados no desenvolvimento de abordagens efetivas na aprendizagem.

⁶Estilo de aprendizagem é “a maneira peculiar apresentada pelo (a) aprendiz durante o processo de aprendizagem” (Moura Filho, 2005, p 17)

Rubin (1985), uma das pioneiras nesse campo, acredita que, por intermédio da compreensão e do treinamento das estratégias, os aprendentes podem:

- obter um conhecimento dentro de sua própria abordagem de aprendizagem;
- aprender a escolher as estratégias apropriadas para a tarefa proposta;
- aprender a usar certas estratégias em sala de aula, no auto estudo, ou situações de trabalho;
- aprender a utilizar estratégias específicas para leitura, audição e conversações;
- ser habilitado a escolher estratégias para aperfeiçoar a memória para a aprendizagem da língua;
- aprender como transferir efetivamente o conhecimento de uma língua e de comunicação para outra;
- aprender a usar pesquisas sabiamente;
- serem habilitados a lidar mais com os erros.

Em síntese, a consciência das estratégias de aprendizagem é imprescindível para o fomento da autonomia da aprendizagem e o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender.

Nesse sentido, o treinamento de aprendentes em processos, estratégias e tarefas com vistas à natureza da própria língua-alvo e a uma teoria de aprendizagem de línguas favorecem um processo de ensino e aprendizagem que atenda às demandas inerentes do corpo discente.

Para isso, é interessante frisar que não existe uma única estratégia para todas as situações de aprendizagem, mas uma variedade de estratégias que podem ser adotadas conforme determinados fatores e as exigências e dificuldades propostas por diversas tarefas, pois quanto mais plural for o uso delas, mais possibilidades de adquirir insumos distintos para a aquisição da língua estrangeira.

1.2.2 Modelos de estratégias de aprendizagem

O estabelecimento das várias taxonomias possibilitou que os estudos em estratégias de aprendizagem tivessem suas diretrizes bem definidas e

documentadas e que suas contribuições fossem registradas (MOURA FILHO, 2005). Sendo assim, faço uma exposição daquelas que são consideradas mais completas, pois seria pretencioso da minha parte, tentar realizar de todas as taxonomias.

Portanto, os modelos serão identificados como o nome de seus idealizadores e seus respectivos anos de publicação entre parênteses, destacados em negrito. Os escolhidos são: O'Malley *et al* (1985a, 1985b e 1990), por ser o mais sintético e uma das primeiras tentativas de proposta de taxonomia; Oxford (1990), por ser mais longa, detalhada, ilustrativa e por ser mais conhecida nas práticas de ensino de línguas; Rubin (1989), por ser mais analítica e descritiva.

O'Malley, Chamot e seus colaboradores (1985, 1985b e 1990): Ainda em meados da década de 80, O'Malley e seus colaboradores, nos Estados Unidos, ao pesquisarem sobre as estratégias de aprendizagem, inspirados na psicologia cognitivista e analisando as dimensões cognitivas das estratégias, propõem um modelo teórico para suas classificações.

Esse modelo, considero que seja um dos melhores e mais utilizados da atualidade, classifica as estratégias de aprendizagem em três grandes tipos: metacognitivas, cognitivas e sócio-afetivas.

- As Estratégias Metacognitivas – implicam uma reflexão sobre o processo de aprendizagem, uma preparação para viabilizá-la, o controle ou monitoramento das atividades de aprendizagem e sua autoavaliação;
- As Estratégias Cognitivas – refletem uma interação com a língua estudada, uma manipulação mental e física para a aplicação de técnicas específicas na execução de uma tarefa de aprendizagem;
- As Estratégias Sócio-Afetivas – envolvem a interação com outra pessoa, a fim de favorecer a aprendizagem e controlar as dimensões afetivas que acompanham esse processo.

O quadro a seguir mostra, de forma sintética, as três subcategorias apresentadas no modelo proposto por O'Malley, Chamot e seus colaboradores (1985, 1985b e 1990), traçando a descrição de cada recurso que pode ser utilizado por um aprendente.

Quadro 1 – Classificação das Estratégias de Aprendizagem

Metacognitivas	Descrição
Organização prévia	Fazer uma abordagem geral, mas compreensível, do conceito ou do princípio organizador em uma atividade de aprendizagem prévia
Atenção dirigida	Decidir, com antecedência, se vai realizar uma tarefa de aprendizagem de forma geral e ignorar fatores irrelevantes
Atenção seletiva	Decidir, com antecedência, se vai atender a aspectos específicos da produção linguística ou a detalhes situacionais que orientarão a retenção dela
Autogerenciamento	Compreender as condições que ajudam o processo de aprendizagem e providenciar a presença dessas condições
Planejamento funcional	Planejar e ensaiar os componentes linguísticos necessários ao cumprimento de uma tarefa pedagógica futura
Automonitoração	Corrigir a produção linguística quanto à pronúncia, gramática, vocabulário ou adequação ao contexto em que ela ocorre
Produção atrasada	Decidir, conscientemente, adiar a produção oral a fim de aprender, inicialmente, por meio de compreensão auditiva
Auto-avaliação	Checar a produção linguística com o conhecimento interior de completude e correção (desempenho x competência)
Auto-reforço	Providenciar recompensas quando uma atividade de aprendizagem linguística for cumprida com sucesso
Cognitivas	Descrição
Repetição	Imitar um modelo linguístico, incluindo práticas orais e ensaios em silêncio
Prospecção	Utilizar materiais de referência sobre a língua-alvo
Resposta física direta	Relacionar novas informações a ações físicas, como direcionador
Tradução	Usar a primeira língua como base para a compreensão e/ou produção da língua estrangeira
Agrupamento	Reordenar ou reclassificar, e talvez classificar, o material a ser aprendido baseado em atributos comuns
Anotação	Anotar a ideia principal, os pontos importantes, resumir ou sumarizar informações apresentadas oralmente ou por escrito
Dedução	Aplicar conscientemente regras para produzir ou entender a língua estrangeira
Recombinação	Construir uma sentença significativa ou sequências linguísticas maiores pela combinação de elementos conhecidos organizados de uma maneira nova
Visualização	Relacionar, na memória, novas informações a conceitos visuais com o auxílio de visualizações,

	frases ou locais, de forma a recuperá-los facilmente
Representação auditiva	Retenção de um som ou de um som similar de uma palavra, frase ou sequência linguística mais longa
Uso de palavra-chave	Relembrar uma palavra nova na língua estrangeira ao (1) identificar uma palavra na língua materna que tenha o som parecido ou lembre de qualquer forma a nova palavra e (2) produzir imagens facilmente recorrentes de alguma relação entre a nova palavra e a palavra familiar
Contextualização	Colocar uma palavra ou frase numa sequência significativa
Elaboração	Relacionar novas informações a outros conceitos existentes na memória
Transferência	Usar conhecimentos e/ou conceitos linguísticos para facilitar uma nova tarefa de aprendizagem da língua estrangeira
Inferência	Usar informação disponível para descobrir os significados de novos itens, predizer resultados ou completar informações
Sócio-afetivas	Descrição
Cooperação	Trabalhar com um(a) ou mais colegas para obter “feedback”, compartilhar informações ou modelar uma atividade linguística
Questionamento para clarificar	Pedir ao(a) professor(a) ou a outro(a) falante nativo(a) que repita, parafraseie, exemplifique e/ou dê exemplos
Conversa consigo	Usar redirecionamento mental para assegurar que a atividade de aprendizagem será bem sucedida ou para reduzir a ansiedade envolvida na tarefa

Fonte: Extraído de Moura Filho, 2005, p. 40-41 – tradução.

Rubin (1989): a autora propõe uma classificação das estratégias de aprendizagem de uma LE que influenciam direta ou indiretamente na aquisição, refletindo, assim três tipos de operações e de construção do saber: compreensão, memorização e recuperação.

As estratégias envolvidas na compreensão de uma língua são aquelas que refletem a cognição do indivíduo em relação ao objeto de estudo, ou seja, são relativas às operações cognitivas ou às resoluções e análise de problemas. Para o processo de compreensão, a autora identificou as estratégias de clarificação/verificação, adivinhação/inferência indutiva, raciocínio dedutivo e pesquisa.

Em seguida, temos as estratégias de memorização, que visam ajudar no armazenamento das informações linguísticas adquiridas pelo aprendente durante o

processo de aquisição. Essas estratégias acontecem de diversas formas, por meio do uso de imagens, associação de palavras ou de expressões, utilização de cópias, definições, entre outros.

E, por fim, Rubin (1989) aborda as estratégias de recuperação ou de reutilização, que estão atreladas ao uso das informações linguísticas apreendidas e aos fatores que podem influenciar na comunicação. Essas estratégias são: práticas (repetição, imitação, exercícios de mecanização ou sistematização, etc); de monitoramento; e sociais.

Oxford (1990): Os trabalhos de Oxford permitiram importantes contribuições na pesquisa e difusão das estratégias de aprendizagem de uma LE. A teórica propõe uma classificação em duas categorias: as diretas e as indiretas. Desta maneira, em cada uma delas é possível identificar três tipos gerais de estratégias de aprendizagem, perfazendo o total de seis.

O uso das estratégias diretas implica manipulação da língua alvo pelo aprendente e os processos mentais envolvidos na aquisição da mesma. Portanto, ela agrega três subcategorias, que embora tratem de um processamento parecido, elas traçam situações distintas, a saber: estratégias de memória, cognitivas e de compensação.

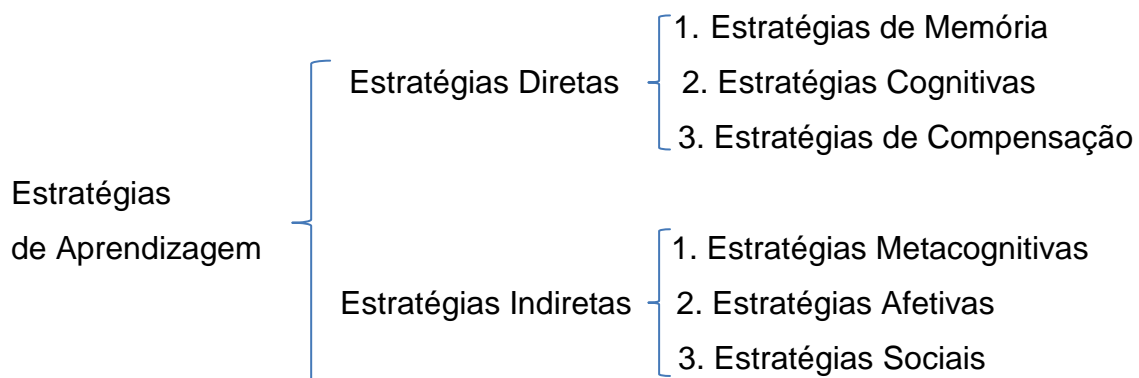
- a) Estratégias de Memória – (criar ligações mentais, fazer associações de imagens e sons, por exemplo) ajudam o estudante a armazenar e a recuperar informações.
- b) Estratégias Cognitivas – (tomar notas, receber e mandar mensagens, analisar expressões são alguns exemplos) possibilitam os estudantes a entender e produzir sentenças e enunciados na nova língua.
- c) Estratégias de Compensação – (tais como: usar sinônimos e dicas não linguísticas) permitem que os alunos estabeleçam a comunicação na tentativa de compensar as restrições linguísticas da língua que estão aprendendo.

Por outro lado, temos as estratégias indiretas que visam dar um suporte à aprendizagem da LE sem se envolver diretamente com ela, mas contribuem com as diretas, a fim de favorecer a aquisição da língua alvo, elas são: metacognitivas, afetivas e sociais.

- a) Estratégias Metacognitivas – (por exemplo, planejar e avaliar a sua aprendizagem) permitem aos discentes o controle de sua própria aprendizagem por meio da organização, planejamento e avaliação.
- b) Estratégias Afetivas – (controlar a ansiedade, auto encorajar-se, discutir seus sentimentos com alguém, por exemplo) ajudam o(a)s aprendentes a manter o autocontrole de suas emoções, atitudes, motivações e valores.
- c) Estratégias Sociais – (tais como: colaboração de outros, pedir explicação e exemplos, entender outros aspectos culturais) auxiliam o(a)s aluno(a)s a interagirem com outras pessoas.

Em resumo, a taxonomia de Oxford (1990) pode ser entendida, sucintamente, de acordo com a figura abaixo:

Figura 3: Classificação das Estratégias de Aprendizagem



Fonte: Autoria própria

Além dos modelos propostos, anteriormente, pelos teóricos sobre estratégias de aprendizagem, é interessante salientar nessa discussão, os fatores que influenciam a escolha delas, pois as variáveis pessoais e preferências afetam, diretamente ou indiretamente, na aquisição de uma língua estrangeira. Cyr e Germain (1998) indicam que esses fatores podem ser relativos à personalidade, como os estilos de aprendizagem, a extroversão, a introversão; ou simplesmente de ordem biográfica, como a idade, o sexo e a língua materna.

Oxford (1990), em pesquisa realizada sobre as influências das escolhas, amplia esse quadro de fatores, indicando os seguintes elementos: a motivação, o gênero, formação cultural, atitudes e crenças, tipo de tarefa, idade do aprendente e nível de proficiência na língua, estilo de aprendizagem e tolerância à ambiguidade.

Com base na variedade de estratégias e nos fatores que influenciam a sua escolha, inúmeros inventários de estratégias de aprendizagem foram criados com o intuito de diagnosticá-las. Entre outras, posso destacar: o LASSI – Learning and Study Strategies Inventory (WEINSTEIN; SCHULTE; PALMER, 1987); e o SILL – Strategy Inventory for Language Learning (OXFORD, 1990a).

Esses dois inventários são os mais utilizados e difundidos na academia para a identificação das estratégias utilizadas na aquisição de LE. O LASSI é um questionário com 80 itens que verifica a consciência que o aprendente tem sobre as estratégias de estudo, indicando os pontos fracos e fortes, desenhado um quadro da atual situação dele, favorecendo o desenvolvimento do seu conhecimento, atitudes, crenças, habilidades e motivação.

Por outro lado, o SILL trata-se de um inventário que apresenta duas versões. A primeira é destinada para falantes nativos de língua inglesa que desejam aprender outro idioma, contendo 80 itens de avaliação. O segundo é endereçado aos falantes de outras línguas que queiram aprender a língua inglesa, composta por apenas 50 itens. Ambas apresentam referências às seis estratégias discutidas por Oxford: estratégias de memória, cognitivas, de compensação, metacognitivas, afetivas e sociais.

Nesta pesquisa, utilizo o inventário de estratégias de aprendizagem proposto por Oxford (1990a), traduzido e adaptado por Paiva (MOURA FILHO, 2005). O diagnóstico que esse inventário possibilita não se refere a um simples mapeamento de preferências assumidas pelo aprendente, mas consiste em uma ferramenta para mostrar possibilidades de gerenciamento da aprendizagem.

Assim, após abordar os modelos de estratégias de aprendizagem nesta subseção, passo a discorrer sobre autonomia na próxima seção teórica.

1.3 Autonomia

Esta seção do arcabouço teórico aborda a discussão referente à autonomia. Ela está dividida em duas partes: a primeira traz uma construção de um “estado da arte” desse construto; e a segunda define e caracteriza um aprendente autônomo de LE.

1.3.1 Definição de autonomia

A autonomia é uma aspiração universal, sobretudo no que se refere à aprendizagem de LE, que requer a participação ativa do aprendente. Partindo desse pressuposto, ela pode ser considerada um dos elementos mais importantes na aprendizagem de línguas.

De acordo com Benson (2001, p.07), “a teoria da autonomia em aprendizagem de línguas é essencialmente concebida com a organização de aprendizagem institucionalizada”, indicando-nos que sua trajetória tem aproximadamente três décadas de existência.

Assim, Holec (1981) comenta que esse construto entrou no campo de ensino de línguas por meio do Conselho de Línguas Modernas da Europa (CLME), em 1971, que almejava, inicialmente, fornecer, aos adultos, oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

Nasce, então, nesse momento, a ideia de autonomia ou a capacidade de encarregar-se de sua própria aprendizagem. Esse processo acontece com os primeiros centros de aprendizagem de línguas de autoacesso, desenvolvidos pelo CLME e a Universidade de Cambridge.

Esses centros estavam embasados na ideia de que um acesso a uma rica coleção de materiais autênticos da segunda língua poderia oferecer aos aprendizes melhores oportunidades para experimentar uma aprendizagem autodirecionada. Esta concepção influenciou uma visão deturpada de autonomia como sinônimo de autodirecionamento e que autonomia estava relacionada com educação em mídias.

Nas décadas de 1970 e 1980, segundo Benson (*ibidem*), a concepção de autonomia foi fortemente associada com o de individualização, uma vez que ambos visualizam as necessidades individuais dos aprendizes. Essa associação foi severamente criticada, pois o desenvolvimento da autonomia implica colaboração e interdependência.

Embora a autonomia sugira a colaboratividade, uma vez que o indivíduo utiliza a língua como um artefato social, ou seja, para comunicar-se com o outro, acredito que o início da aprendizagem de uma LE pode ser marcado por um isolamento até o momento do aprendente se sentir auto-confiante para realizar as interações sociais ou ter oportunidades significativas de uso da língua.

Essa interação pressupõe negociação de inúmeros fatores, logo a aprendizagem também. Nesse sentido, é possível inferir que a autonomia visa atender aos interesses do indivíduo que está inserido numa sociedade que muda rapidamente em todas as suas esferas, principalmente com as novas tecnologias e as inovações trazidas pelas teorias de ensino de línguas e metodologias nos últimos trinta anos.

Partindo desse processo histórico de implantação da autonomia, surge a pergunta: Mas, afinal, o que é autonomia? Na tentativa de respondê-la, Moura Filho (2009) desenha o “estado-da-arte” desse construto, indicando que as definições podem se encaixar em cinco acepções arroladas por Benson e Voller (1997, p.1-2):

- 1) situações nas quais o aprendiz estuda totalmente por conta própria;
- 2) conjunto de habilidades que podem ser aprendidas e aplicadas na aprendizagem autodirigida;
- 3) capacidade inata que é suprimida pela educação institucionalizada;
- 4) exercício da responsabilidade pelo aprendiz por sua própria aprendizagem;
- 5) direito dos aprendizes de determinarem a direção de sua própria aprendizagem.

Com base nisso, vislumbro as principais definições listadas abaixo por Moura Filho (ibidem):

[...] a autonomia é habilidade de uma pessoa para assumir a sua própria aprendizagem (HOLEC, 1981, p. 3);

[...] a ideia fundamental em autonomia é a de que o aprendiz pode criar seu próprio mundo sem sujeitar-se à vontade alheia (YOUNG, 1986, p.19);

[...] 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 (DICKINSON, 1987, p.11);

[...] autonomia é um estado de constantes mudanças que possui, a qualquer hora, um estado de equilíbrio entre o máximo auto-desenvolvimento e interdependência humana (ALLWRIGHT, 1990, p.12);

[...] autonomia é a capacidade para distanciamento, reflexão crítica, tomada de decisão e independência de ações (LITTLE, 1991, p. 04);

[...] autonomia na aprendizagem é, essencialmente, uma questão de atitude diante da aprendizagem (DICKINSON, 1994, p. 4);

[...] 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 (BENSON, 1996, p.34);

[...] autonomia é o ponto em que os aprendizes demonstram habilidade para usar um conjunto de táticas para assumir o controle da aprendizagem (COTTERALL, 1995, p.195);

[...] 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 (MACARO, 1997, p.168);

[...] 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 da sala de aula tradicional (JOHNSON; JOHNSON, 1999, p.25);

[...] autonomia é capacidade de alguém controlar sua própria aprendizagem (BENSON, 2001, p.47)

[...] autonomia é uma atitude que demonstra que o aluno assumiu responsabilidade própria por seu processo de aprendizagem (MICCOLI, 2005, p.32);

[...] 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 decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora de sala de aula (PAIVA, 2006).

Para este trabalho, filio-me a definição dada por Macaro (1997), pois ele se refere à autonomia como uma habilidade que o aprendente pode demonstrar ao assumir a responsabilidade por sua aprendizagem, tomando para si a escolha de objetivos, conteúdo, métodos e estratégias de aprendizagem, e também pelo ritmo e pela avaliação desse processo.

Apesar de uma vasta definição para este construto, Raya, Lamb e Vieira (2007, p. 26) afirmam que há um consenso em alguns traços sobre este conceito:

é um construto da capacidade de autogestão através do tempo e varia em função das circunstâncias; pode ser adquirida naturalmente e em espaços educacionais formais; tem uma dimensão política bem como uma dimensão psicológica; e pode assumir diferentes formas em diferentes culturas.

Scharle e Szabó (2000) atribuem algo parecido, mas trazem à tona a inter-relação aparente entre autonomia e responsabilidade, além de comentarem que o aluno deve assumir suas decisões.

...podemos definir autonomia como a liberdade e habilidade de autogerenciamento, que implica tomada de decisões corretas. Responsabilidade pode ser também entendida como a gestão de alguma coisa, mas com as implicações e as consequências de suas próprias ações. Autonomia e responsabilidade ambas requerem envolvimento ativo, e elas estão aparentemente inter-relacionadas. (SCHARLE; SZABÓ , 2000, p.4)⁷

Estes dois últimos conceitos merecem ressalvas, pois podem levar a equívocos, fazendo pensar que um aluno autônomo é um autodidata. Dickinson (1987) diz que autonomia não deve ser entendida, necessariamente, como sinônimo de estudar sozinho, por exemplo. Com base nisto, alguns pesquisadores sentiram a necessidade de criar contra definições para autonomia, a fim de estabelecer distinções, como as afirmadas por Little (1991, p.3):

- 1) não é auto-instrução ou aprendizagem sem professor;
- 2) não envolve banimento das intervenções ou iniciativas do professor no processo de aprendizagem;
- 3) não é algo que os professores fazem para os alunos;
- 4) não é um comportamento único facilmente identificado;
- 5) não é um estado estável que, alcançado pelos aprendizes, dura para sempre.

⁷ Minha tradução para: "...we may define autonomy as the freedom and ability to manage one's own affairs, which entails the right to make decisions as well. Responsibility may also be understood as being in charge of something, but with implication that one has to deal with the consequences of one's own actions. Autonomy and responsibility both require active involvement, and they are apparently very much interrelated." (SCHARLE; SZABÓ , 2000, p.4)

Nesta mesma linha de pensamento, Dickinson (1994, p.3-4) indica também algumas contradefinições com o intuito de elucidar mais a ideia de autonomia na aprendizagem de línguas:

- 1) autonomia não é licença para comportamentos irrestritos. Ela só faz sentido se operar inserida em uma estrutura organizada. Por exemplo: os aprendizes adultos são livres para frequentar ou não a escola, mas se eles a frequentarem, devem aceitar as convenções do ambiente e os papéis e direitos de todos os atores sociais envolvidos no contexto;
- 2) autonomia não é basicamente uma questão de espaço físico de aprendizagem. Por exemplo: frequentemente a autonomia é vista como uma questão limitada à colocação do aprendiz em isolamento ou em um centro de auto-acesso, pressupondo que o espaço físico é determinante na definição de autonomia;
- 3) autonomia não é uma ameaça ao emprego dos professores. Aos professores, cabem novas funções, dentre elas estimular os aprendizes e exercer o papel de consultor, apoiando a aprendizagem dos alunos.

Ainda é importante frisar que estas contradefinições nos revelam que somos seres sociais e que embora venhamos a ser independentes, nossa independência, como comenta Moura Filho (2005), está ligada à dependência, daí se falar na condição de interdependência gerada pela autonomia, visto que ela não pode ser entendida como isolamento total, conforme Little (1990, p.7).

Após discorrer aspectos da história dos estudos sobre autonomia e apresentar seus conceitos e contra-definições, passo a discutir o aprendente autônomo na subseção a seguir.

1.3.2 O aprendente autônomo

Entre outras características, o aprendente autônomo é aquele que é independente, disciplinado, criativo, reflexivo, corajoso, auto-consciente, responsável, reflexível, persistente, motivado, curioso etc. Além disso, segundo Candy (1991), ele desenvolve um senso crítico de avaliação, sendo perspicaz no uso e desenvolvimento de critérios da avaliação da sua aprendizagem.

Thanasoulas (2007) indica algumas atitudes e atributos inerentes ao aprendente autônomo que são, particularmente, importantes a serem destacados nesse processo de fomento da autonomia:

1. os aprendentes autônomos têm 'insights' sobre seus estilos e estratégias de aprendizagem;
2. assumem uma postura ativa perante a tarefa de aprendizagem;
3. estão dispostos a assumir riscos para se comunicarem na língua-alvo em qualquer situação;
4. são bons colaboradores;
5. atendem a forma também do conteúdo, que depende do contexto social a fim de adequá-los apropriadamente a situação interacional;
6. desenvolvem a língua-alvo dentro de um sistema de referência distinto e estão dispostos a revisar e a rejeitar hipóteses e regras que não são aplicadas; e
7. têm uma abordagem tolerante e despojada em relação à língua-alvo.

É interessante observar que esses atributos característicos do aprendente corroboram o processo de autonomização proposto por Scharle e Szabó (2000, p.4), pois "para fomentar a autonomia é necessário desenvolver um sentido de responsabilidade e encorajar os alunos a se tornarem ativos nas tomadas de decisão sobre sua aprendizagem".

Segundo as autoras, isso se refere à conscientização que os alunos têm que tomar acerca do sucesso da sua aprendizagem, que depende tanto dele como também do professor, e marca a primeira fase do processo de autonomização, seguida pela mudança de atitude e transferência de responsabilidade.

Assim, essa conscientização gera um envolvimento ativo do aprendente autônomo, conforme Dickinson (1994, p. 5-6), em relação à língua-alvo, delinea cinco habilidades, destacadas por Moura Filho (2005):

- a) identificar o que está sendo ensinado. Isto é, eles devem estar conscientes dos objetivos do professor;
- b) estabelecer seus objetivos e os conciliar com os do professor. Isto é, os aprendizes devem ser capazes de formular seus próprios objetivos de aprendizagem;

- c) selecionar e implementar estratégias de aprendizagem adequadas;
- d) monitorar e avaliar o uso que fazem das estratégias de aprendizagem;
- e) monitorar a própria aprendizagem.

Entendo estas habilidades, descritas pelo teórico, como elementos norteadores de um aprendente autônomo ou de um indivíduo em processo de autonomização, que é um sujeito social autodeterminado, que traz uma história de vida e necessidades pessoais, responsável e criticamente consciente em contextos escolares e fora deles, buscando uma transformação social pela emancipação inter(pessoal).

Desta maneira, “a autonomia do aprendente tem um lado social que implica a capacidade de interagir e aprender com os outros, uma vez que a aprendizagem tem lugar por meio da interação com outras pessoas” (RAYA; LAMB; VIEIRA, 2007, p. 29).

Cabe, então, ao aprendente tomar consciência da sua participação no grupo que influencia na produtividade da turma e reflete o aproveitamento dela como um todo. Essa interação e integração geram um trabalho colaborativo que acontece por intermédio das negociações e das trocas voluntárias, sentindo-se responsáveis pelas próprias ações.

Para a autonomia do aprendente ser possível, Holec (1981, p. 7) compreende que é necessário o cumprimento de duas condições: a primeira é que ele tenha a habilidade de assumir sua aprendizagem, isto é, ele tem que saber como tomar decisões relativas ao seu processo de aprendizagem; e a segunda é que deve haver uma estrutura de aprendizagem na qual o controle sobre ela possa ser exercido pelo aprendente.

O próximo passo para implementação da autonomia é a mudança de atitude (SCHARLE; SZABÓ, 2000), pois o que se deseja é que o aprendente saia da situação de passivo perante as regras impostas pelo professor, e assuma uma postura ativa, na fase de transferência de responsabilidades, sendo um participante das escolhas das ações a serem desenvolvidas em sala de aula.

Para chegar nessa fase, percebo a necessidade de realizar um treinamento para os aprendentes. Dickinson (1992), inclusive, defende essa ideia, principalmente

pelos benefícios oriundos dela e menciona que cabe ao professor nesse treinamento as seguintes situações:

- Valorizar qualquer esquema de estratégias que os aprendentes adotem para potencializar a aprendizagem;
- Fornecer estratégias alternativas e reconhecer que os aprendentes diferentes se beneficiam de diferentes estratégias;
- Recomendar que os aprendentes escolham estratégias que lhes sirvam melhor;
- Auxiliar os aprendentes a organizarem seus processos de aprendizagem e recomendar-lhes que busquem o apoio de seus/suas colegas no processo de aprendizagem;
- Informar os alunos sobre fatores que ajudam ou atrapalham o aprendizado de línguas;
- Estimular os alunos a controlarem os progressos que realizam na aprendizagem;
- Treinar os aprendentes para terem consciência de suas produções linguísticas.

De acordo com Lee (1990), um programa de aprendizagem auto-dirigida de aquisição de línguas envolve diversos fatores cruciais ao treinamento dos aprendentes com vistas à autonomia, que são: voluntariedade, direito à escolha, flexibilidade, apoio do professor e apoio dos colegas.

O apoio do professor e dos colegas caracteriza a terceira etapa do processo de autonomização, uma vez que, ao transferir a responsabilidade do professor para os alunos e dos alunos entre si, acontece um fenômeno denominado por Paiva (2006) de autonomia distribuída.

Na autonomia distribuída, há um compartilhamento da aprendizagem do aprendente com outros indivíduos, de forma colaborativa, trocando experiências e resultados obtidos. Este fenômeno está em consonância com a aprendizagem vicária que é aquela viabilizada pela observação de experiências de outros aprendentes.

Assevero que é preponderante que o professor tenha uma atitude colaborativa, trabalhando a motivação e as estratégias de aprendizagem, bem como a autosuficiência e o controle afetivo dos alunos, instrumentalizando-os a escolherem os seus próprios projetos educativos, o que permitirá diversas oportunidades de aprendizagem conforme a disponibilidade de estudo, as potencialidades e os interesses de cunho pessoal.

Para finalizar, penso que a concepção de autonomia do aprendente e de independência é uma questão de relação psicológica do aluno com o processo e o conteúdo de aprendizagem, sendo uma capacidade para sistematização, reflexão crítica, tomada de decisões e ações independentes, que permitem a esta personagem assumir o controle e a supervisão da aprendizagem, escolhendo os objetivos, as propostas de trabalho, os métodos, os materiais de apoio, os exercícios, as estratégias e os critérios de avaliação.

Síntese do capítulo

Este capítulo teve como objetivo apresentar as teorias que embasam a pesquisa, aqui relatada, tratando dos três construtos teóricos em que se baseiam este estudo sobre os aspectos da aprendizagem de uma LE (inglês). O primeiro aborda o conceito de motivação e descreve as características do aluno motivado. O segundo se refere à exposição das definições de estratégias de aprendizagem e suas teorias/modelos. E o terceiro traz a discussão de autonomia – conceituação e aprendente autônomo.

Após expor as bases teóricas que norteiam esta pesquisa, trato, no capítulo seguinte, sobre a metodologia que alicerça esta investigação.

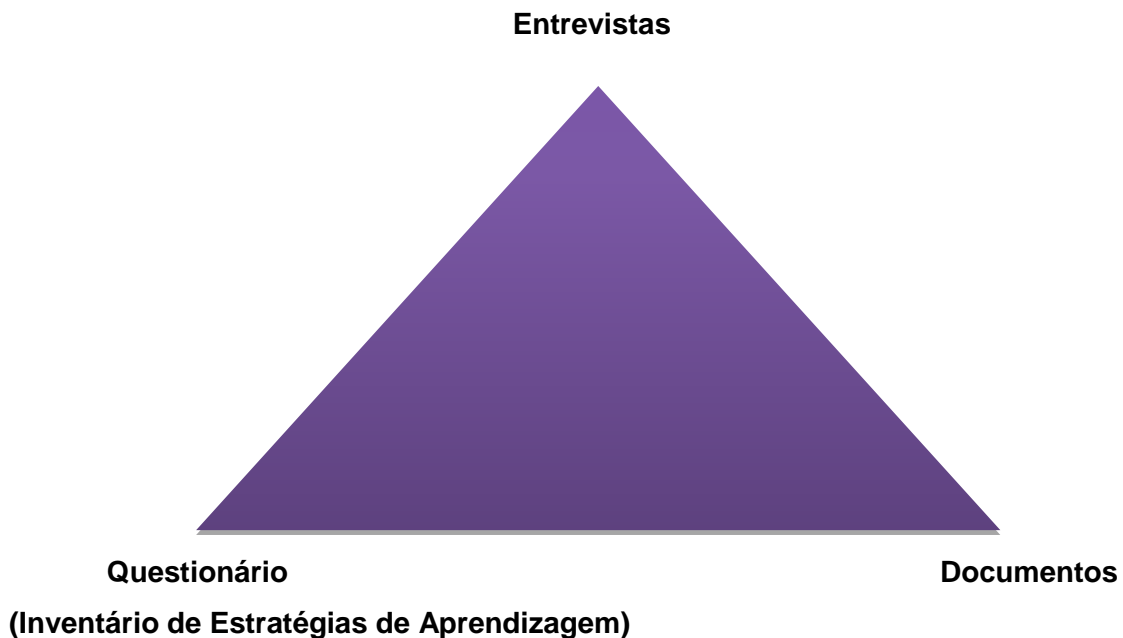
CAPÍTULO II

GARIMPAGEM: METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, abordo os princípios metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa. Ele está dividido em cinco partes: na primeira, apresento o tipo de pesquisa adotado, a qualitativa, tipificada em um estudo de caso; na segunda, descrevo o contexto em que ela ocorre, a papel do pesquisador, o princípio ético e o participante; na terceira, discorro sobre os instrumentos de coleta de dados; na quarta, detalho os procedimentos para a coleta de dados; e finalizo comentando os procedimentos para análise de dados.

A metodologia também apresenta uma triangulação em sua composição pelo uso dos instrumentos. A figura abaixo elucida a proposta que foi desenvolvida na pesquisa:

Figura 4: Triangulação Metodológica



Fonte: Autoria própria

2.1 A pesquisa qualitativa

Esta pesquisa está engendrada no escopo metodológico da pesquisa qualitativa, uma vez que ela enfatiza à “natureza da realidade socialmente construída, à íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado e às restrições circunstanciais que moldam a pesquisa” (MOURA FILHO, 2000, p.06).

Segundo Erickson (1986, p.77), a pesquisa qualitativa, devido seu caráter interpretativista, desdobra-se em estudo de caso, fenomenológica, etnográfica, observação, interpretativa, construtivista, participante ou interacionista. Apesar de serem diferentes, elas mantêm fortes semelhanças, pois privilegiam os insumos qualitativos analisados.

Essas pesquisas se caracterizam por uma participação intensa, ativa e prolongada em campo; um registro minucioso dos fatos ou fenômenos por intermédio de notas de campo, diário de bordo ou outros documentos que evidenciem os acontecimentos ao longo da investigação; uma análise reflexiva dos eventos registrados no campo para um relatório consubstanciado dos dados.

As principais características da pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1998), são cinco, a saber:

- a) A diversidade de perspectivas, que podem ser integradas em uma descrição minuciosa do contexto, mostrando o significado que as pessoas atribuem às coisas e às suas vidas, o que revela um dinamismo;
- b) O estudo qualitativo é naturalista, pois o ambiente natural fornece insumos significativos do objeto pesquisado através da inserção direta e longitudinal do pesquisador no contexto de pesquisa;
- c) O processo é mais focalizado do que o produto em si;
- d) A maioria dos dados é descritiva;
- e) A análise de dados é interpretativista, partindo de um processo indutivo.

De acordo com André (1995), a abordagem qualitativa exige do pesquisador maior cuidado, pois o estudioso deve administrar o conhecimento sobre o contexto que envolve as questões de sua pesquisa, ou seja, sua interpretação dos dados perpassa pelo seu conhecimento e a habilidade em trabalhar essas informações com o que foi dado, pois:

A vertente qualitativa dá ênfase à natureza da realidade socialmente construída, à íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado e às restrições circunstanciais que moldam a pesquisa. O enfoque qualitativo é fenomenológico, indutivo, descritivo, holístico e assume uma realidade dinâmica. (MOURA FILHO, 2000, p.06)

Nesse sentido, o enfoque da pesquisa qualitativa é conhecer e posteriormente descrever, uma situação particular, observando a questão em seu aspecto total. O pesquisador usa diferentes fontes para coletar dados buscados em vários momentos da pesquisa e em situações diversas, na tentativa de compreender as variantes vivenciadas pelo sujeito.

O enfoque da pesquisa qualitativa deve ser o de descrever minuciosamente uma situação ou um evento, uma vez que o mundo social não se enquadra como algo natural, mas um sistema construído por pessoas e estas influenciam por meio de suas vidas cotidianas em circunstâncias induzidas pelo contexto em que vivem. A somatória dessas situações e a forma como interferem na vida das pessoas transformam a realidade delas, ou seja, seu mundo.

Portanto, esta pesquisa é qualitativa, de caráter interpretativista, pois visa explicitar e discutir as possíveis motivações (intrínsecas e extrínsecas), que influenciam no interesse de um aprendente autônomo em estudar uma língua estrangeira (inglês), sendo tipificada em um estudo de caso, que passo a discorrer na subseção seguinte.

2.1.1 O Estudo de Caso

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, de base interpretativista, constituindo-se em uma pesquisa de estudo de caso. Para Leffa (2006), o estudo de caso pode ser compreendido como um tipo de pesquisa qualitativa, cujo foco maior é a exploração e descrição minuciosa de algum evento ou situação, sem o interesse sobre uma verdade universal e generalizável.

Defino este tipo de pesquisa com as seguintes palavras de Johnson (1992, p. 75) *“Um estudo de caso é definido em termos da unidade de análise. Isto é, um estudo de caso é um estudo de um caso. Um pesquisador de um estudo de caso focaliza atenção numa única entidade, geralmente ela ocorre em seu ambiente natural”*.

O estudo de caso possui características singulares, destacadas por Lüdke e André (1986, p. 18-20) são elas:

- 1 – Os estudos de caso visam à descoberta.
- 2 – Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’.
- 3 – Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.
- 4 – Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.
- 5 – Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.
- 6 – Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.
- 7 – Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Por isso, conforme explicitam as autoras, este método é usado quando o pesquisador tem interesse em compreender melhor uma situação particular, portanto, nas palavras delas: “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18-20).

O objetivo é descrever e analisar a complexidade de uma situação particular, buscando entender o percurso tomado pelo participante de pesquisa – o caso, as ações, metas e propostas para alcançar seu objetivo, que é o estudo da Língua Inglesa.

Em conformidade com as características citadas por Lüdke e André (ibdem), Johnson (1992) e Silva (2000) destacam as seguintes para esta abordagem metodológica:

- a) Estudos de caso são definidos em termos da unidade de análise. Numa pesquisa educacional, essa unidade poderá ser um aluno, um professor, uma turma, uma escola, por exemplo;
- b) Estudos de caso são geralmente naturalistas, ou seja, os dados para sua composição são coletados no ambiente natural, à medida que ocorrem;
- c) Estudos de caso são geralmente longitudinais, ou seja, envolvem longos períodos de observação, apesar de muitos estudos de caso terem duração curta;

- d) Estudos de caso são qualitativos, embora possam envolver alguma quantificação;
- e) Estudos de caso são descritivos, na medida que descrevem um fenômeno, podendo, contudo, extrapolar essa dimensão e prover interpretação de um contexto ou cultura.

Por isso, conforme explicitam Lüdke e André (*ibidem*), este método é usado quando o pesquisador tem interesse em compreender melhor uma situação particular. Portanto, nas palavras delas: “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo”.

Com base nisso, delimito meu estudo de caso escolhendo um aprendente que apresenta certa autonomia e motivação em relação à aprendizagem de língua inglesa (LE), ele representa a minha unidade de pesquisa e a coleta de dados deu-se num contexto natural, em um tempo necessário para ela, registro e análise de dados no qual estes são qualitativos em sua descrição e interpretação.

De acordo com Johnson (1992, p. 76), “a proposta de um estudo de caso é descrever o caso em seu contexto. Guiado por uma pergunta de pesquisa, um pesquisador estuda um caso e aqueles aspectos do meio que são pertinentes.” A unidade-caso é única, sendo um caso intrínseco, pois pretendo conhecê-lo em profundidade, sem preocupar-me em desenvolver uma teoria.

Nesse aspecto, reside minha opção pela escolha do estudo de caso, pois o percurso de vida desenvolvido pelo participante aponta para ações que saem um pouco da curva do que se costuma conhecer. O enfoque desse tipo de pesquisa é fazer conhecida a complexidade desta situação particular, mostrando-a em seu aspecto total, que neste caso é a aprendizagem da LI.

Isso posto, o que aparentemente pode ser identificado como um evento isolado, na verdade, está ligado a outro e este com o todo. Por isso, não se pode esquecer que as situações tanto conflitantes, ou seja, de dificuldades quanto as favoráveis são necessárias para o desenvolvimento do indivíduo.

Para Leffa (2006), no estudo de caso, ouve-se a voz de quem tem uma vivência a compartilhar, procurando ver a questão de todos os ângulos, incluindo

peessoas que estejam direta ou indiretamente envolvidas, seguido da interrelações entre essas diferentes vozes.

Após expor o conceito de estudo de caso e suas diretrizes que orientam esta pesquisa, passo a discorrer, a seguir, sobre o contexto de pesquisa.

2.2 O contexto de pesquisa

Identificar o contexto é importante para situar os limites da pesquisa e o tema dela. Assim, a escolha do participante se deu pelas observações feitas em sala de aula de graduação em Letras, habilitação em Português/Inglês, quando fui professor dele na disciplina Fonética e Fonologia da Língua Inglesa na UEAP, em 2012. O mesmo participava ativamente das aulas e se comunicava na própria LE.

Além disso, as conversas informais sobre sua história em relação à aprendizagem de LI mostraram que ele não havia estudado em cursos livres de idiomas, confirmando que seu conhecimento acerca da língua se deu pela vontade de aprendê-la e de se integrar a cultura dos povos falantes nativos dela, bem como uma autonomia neste processo.

A pesquisa, aqui relatada, ocorreu no segundo semestre de 2018 e primeiro de 2019. Ao longo deste lapso temporal, foram realizadas quatro entrevistas (uma piloto, uma sobre motivação, uma sobre estratégias de aprendizagem e outra sobre autonomia), uma aplicação de um inventário de estratégias de aprendizagem (questionário) e coleta de documentos pessoais acerca da aprendizagem do participante.

Por meio destes instrumentos, foi possível construir a análise e discussão de dados desta dissertação, mostrando o percurso vivido pelo participante de pesquisa. A triangulação dos insumos obtidos na coleta de registros pelos instrumentos permitiu-me compreender de forma mais pontual possível o entorno do estudo de caso.

Os instrumentos me possibilitaram vislumbrar o comportamento ou as ações providenciadas pelo entrevistado. Desse modo, posso entender que a entrevista, por exemplo, me permitiu esse acesso e saber o valor que é dado pelo sujeito às situações por ele vividas e como foi afetado por elas e de que modo agiu em relação a elas.

O ambiente no qual o participante está inserido, o contexto, envolve um período antes da pesquisa que foi resgatado por meio das entrevistas e análise de documentos. Conhecer ao menos em parte esse contexto é importante para entendermos suas ações. Logo, não se pode estabelecer que o sujeito está “solto” no universo, mas que seja alguém cuja realidade é atingida pelas diferentes situações, assim sendo ele é um integrante da comunidade local que age e reage.

Para Leffa (2006), esse tipo de pesquisa busca situar a ação dentro do contexto que a envolve e todas as relações possíveis entre os elementos desse contexto. Tendo em mente que nada acontece por acaso é preciso que o pesquisador compreenda que o sujeito age e reage e que essas ações estão de certo modo interligadas, por isso, essas variantes não podem ser investigadas separadamente. Para ele, “a vida é um hipertexto cheio de links”. (LEFFA, 2006, p. 13).

Com o intuito de elucidar ainda o contexto de minha investigação, a seguir, comento o papel pesquisador.

2.2.1 O papel do pesquisador

O papel do pesquisador, na pesquisa qualitativa, consiste em uma participação ativa, pois ele está envolvido com o seu objeto de interesse investigativa. Ao que se refere aos fatos sociais, o pesquisador não pode eximir-se ou ter objetividade, uma vez que frente a estes, ele apresenta preferências, inclinações e interesses particulares conforme seu sistema de valores que o fazem ter uma concepção prévia do seu objeto de estudo, mantendo sua subjetividade.

O pesquisador na busca pelas respostas aos eventos sociais que, em última instância, devem satisfazer às necessidades sociais, precisa posicionar-se com criticidade apoiando-se na ciência teórica e empírica.

É importante que todos os passos da pesquisa sejam planejados, buscando concentrar-se no objeto, ou seja, em suas especificidades, a saber, sua natureza e peculiaridades, observando o contexto em que está inserido, assim deve-se dar atenção ao tempo e espaço em que se move.

Sabendo dessas particularidades, o pesquisador terá condições de bem avaliar os recursos que dispõe, melhorando sua prática, utilizando o método que melhor se adequa ao seu propósito de estudo.

Embora o pesquisador seja elemento de extrema importância na pesquisa qualitativa, ele deve, preliminarmente, conforme Chizzotti (1991), despir-se de preconceitos e ter uma predisposição para estar aberto a todos os tipos de manifestações observadas em campo, sem tecer uma análise imediata e precipitada, antes de ter uma compreensão global do fenômeno.

Essa compreensão global compartilhada pela participação da pesquisa com os demais sujeitos num processo de imersão o ajudarão no entendimento da significação social que foi atribuída por eles em relação ao mundo em que estão inseridos e aos atos que executam, isto é, conhecer o outro em suas dimensões sociais.

Desse modo, não há de se dizer que a conduta do pesquisador é passiva, pelo contrário a sua participação é ativa, pois ao vivenciar o cotidiano, comungar as percepções que embasam as práticas e costumes, ele percebendo que os participantes de pesquisa têm simbolizações parciais ou completas, porém acimentadas em relação a sua visão e a sua experiência de mundo.

De acordo com Chizzotti (1991, p. 80), “o pesquisador é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais”. Dessa forma, essa personagem deve analisar o seu objeto de pesquisa em diversos prismas para construir significados relevantes para sociedade.

Assim, meu papel como pesquisador, no estudo de caso, é de interagir diretamente com o objeto de estudo proposto nesta investigação, imprimindo o meu ponto de vista conforme os insumos apresentados nos instrumentos de coleta de registros através da análise e da interpretação deles.

É importante salientar que o pesquisador deve se guiar por princípios éticos de pesquisa. Discuto, a seguir, os princípios éticos adotados nesta dissertação.

2.2.2 O princípio ético

Assumir uma postura ética na pesquisa qualitativa, pressupõe prever, nas palavras de Fabrício (2006, p. 60), “possíveis efeitos e consequências do caminho

percorrido pelo pesquisador, interrogando-nos a quem eles podem atingir/beneficiar/prejudicar, e de que forma”, pois é uma situação em que as vivências são socializadas entre o pesquisado e pesquisador.

Com isso, é preciso um esforço contínuo a fim de perceber e considerar o em torno da geração de dados e as respectivas mudanças, especialmente ao pinçarmos e interpretarmos esses dados, uma vez que isso poderá sugerir percepções sociais que fogem da realidade, ou seja, é necessário cuidado na interpretação para não dar uma falsa impressão do que foi pesquisado.

Quando assumimos uma postura reflexiva em relação à ética na pesquisa em Linguística Aplicada, nos aproximamos das palavras de Celani (2005, p. 110) ao afirmar que “a preocupação do pesquisador deve ser sempre a de evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades”, visto que é o pesquisador quem toma decisões do ponto de vista epistemológico e de divulgação de resultados.

Assim, se a pesquisa envolve pesquisadores e pesquisados – ou pesquisadores e participantes – importa uma postura ética conduzindo as ações de pesquisa, de tal forma que a investigação não acarrete em prejuízo para nenhum dos envolvidos.

Considerando que muitas vezes não se pode prever os resultados da investigação, é imprescindível que o pesquisador adote uma postura ética tanto no projeto de pesquisa quanto, e especialmente, durante o processo de coleta de dados e interpretação dos mesmos, pois estamos tratando de uma pesquisa que envolve seres humanos.

Dito isso, tomei o cuidado de explicar ao participante sobre o processo da pesquisa e que as informações seriam usadas, exclusivamente, para fins acadêmicos. Para preservar a identidade do mesmo, uso um pseudônimo escolhido por ele no dia da segunda entrevista da pesquisa (25 de abril de 2019), que tratava sobre o tema motivação, a saber: Théo.

É interessante frisar que foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e pedido autorização do participante, sendo que ele autorizou e todo o texto foi avaliado por ele e quando necessário foi feita negociação de sentido, a fim de verificar se estava de acordo e confortável com o exposto.

Outra medida tomada é referente aos documentos disponibilizados pelo participante, eles compõem um dos instrumentos de coleta de registros e de análise. Eles não foram apresentados na íntegra para preservar a imagem do mesmo, eles foram descritos na seção instrumental da metodologia e foram somente referendados no capítulo da apresentação e da análise dos dados, salvo aqueles que não citam o nome verdadeiro do mesmo.

Depois de expor os princípios éticos que guiam a minha pesquisa, a seguir, discorro sobre o participante de pesquisa.

2.2.3 O participante da pesquisa

O participante desta pesquisa é Théo, nascido no dia 07 de janeiro de 1992, na cidade de Macapá, capital do Estado do Amapá. Mora na cidade desde seu nascimento, tem 27 anos, solteiro, vive com os pais. O participante sempre estudou no sistema público de educação e nunca fez curso livre de língua inglesa em escolas particulares de idiomas.

Ele é professor do Estado, leciona a disciplina de Língua Inglesa no Ensino Médio em uma escola pública e possui o curso de Licenciatura Plena em Letras Português/Inglês pela UEAP (2012) e em Licenciatura Plena em Matemática pela UNIFAP (2013). É mestre em Matemática pela UNIFAP e tem intenção de fazer doutorado na mesma área na Unicamp.

Os primeiros contatos informais com a língua inglesa começaram ainda na infância e, formalmente, deu-se na 5ª série do Ensino Fundamental em uma escola pública. Mas foi aos 17 que seu interesse aflorou, ocasião em que foi selecionado para representar o Estado do Amapá no Programa English Immersion USA 2009, que aconteceu em solo brasileiro, na cidade de Manaus, capital do Amazonas.

Sua participação neste evento e outros fatores (motivação, emprego de estratégias de aprendizagem e autonomia) foram descritos, analisados e interpretados nesta dissertação, sendo determinantes em sua aprendizagem da língua inglesa (LE) e para que ele se tornasse uma referência de aprendente autônomo.

A autonomia apresentada por ele, bem como sua trajetória de sucesso na aprendizagem de língua estrangeira é marcada por sua participação no referido

evento, sua aprovação no concurso público do Estado para professor, suas certificações internacionais e por atender às demandas de sua profissão.

Depois de descrever o participante de pesquisa, que foi o meu estudo de caso, passo a explicitar, na seção seguinte, os instrumentos de coleta de registros.

2.3 Instrumentos de coleta de registros

Entendo que o enfoque desse tipo de pesquisa é fazer conhecida a complexidade de uma situação particular, mostrando-a em seu aspecto total. Portanto, cabe a mim buscar uma variedade de fontes para a reunião de dados que são coletados em vários momentos da pesquisa e em situações diversas.

Para Oliveira (2008), coletar dados é um instrumento de grande relevância nas pesquisas, tendo lugar de especial importância nos estudos científicos. Ludke e André (1986, p. 34) reiteram que a maior vantagem é que “ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Os instrumentos, que foram utilizados para coleta de registros, são descritos nas subseções seguintes.

2.3.1 – Entrevistas

A entrevista pode ser considerada como um evento de fala, uma vez que, nas palavras de Mishler (1986, p. 7) “perguntar e responder são formas de se expressar, de compreender crenças, experiências, sentimentos e intenções, marcadas culturalmente”.

Moreira (2002, p. 54) concebe a entrevista como “uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente”. Sendo assim ela é aplicada para que o pesquisador consiga as informações que julga estarem com o entrevistado.

Assim, a entrevista é uma modalidade básica de investigação, em que a principal estratégia é resgatar as vivências por meio da intervenção do pesquisador, tornando-se importante nesse processo, uma vez que ele trabalha com todo o material recebido e deverá fazer uma análise minuciosa para selecionar os materiais

que são relevantes para alcançar o objetivo de pesquisa através da interpretação, da descrição e da análise de dados.

Para Ludke e André (1986), a entrevista tem um caráter de interação entre o entrevistador e o entrevistado, por isso é importante que o pesquisador modalize esse momento para que o participante sinta liberdade em responder e não apenas confirmar o que está sendo imposto pelo entrevistador. Partindo disso, o pesquisador reconhece significados elaborados a partir do material coletado.

Com base nisto, Moreira (2002) classifica as entrevistas da seguinte forma: estruturadas, não-estruturadas ou completamente abertas e semiestruturadas. Cabe aqui falar rapidamente sobre cada tipo e depois direi minha opção neste trabalho.

A entrevista estruturada traz várias questões e o pesquisador administra o uso delas conforme a situação exigir, quando se trata de mais de um entrevistado, ele faz as adaptações necessárias, usando palavras com o mesmo sentido. Nesse contexto, parto do princípio que o respondente tem condições de dar as informações solicitadas.

As não-estruturadas ou completamente abertas trazem um número de questões, porém não específicas nem fechadas. Sugerem um guia para que tanto entrevistador quanto entrevistado sigam, sujeitos à adição de novas perguntas para que se possa compreender determinado assunto ou tópico.

Por sua vez, as entrevistas semiestruturadas estão entre os extremos das outras. Há o momento das perguntas pré-determinadas, podendo ser as respostas relativamente livres. Havendo necessidade, o pesquisador acrescenta uma questão não prevista, dependendo das respostas do entrevistado.

Todos os tipos de entrevistas mencionados aqui são possíveis numa pesquisa educacional. Para mim, a entrevista semiestruturada apresenta maior possibilidade de compreensão das questões apresentadas, uma vez que permite não somente a realização de perguntas que o entrevistador julga necessárias, mas também deixando o respondente à vontade, ao mesmo tempo em que há a abertura para questionamentos não previstos.

Para Mishler (1986, p. 126), a pessoa que aceita ser entrevistada “deve ser vista como colaboradores do processo da entrevista, de construção das narrativas, análise e interpretação”. Por isso, durante a entrevista busquei proporcionar ao

entrevistado a sensação de liberdade em responder e fazer inserções que julgasse necessárias.

Ao longo da pesquisa, apliquei 4 entrevistas semiestruturadas: uma piloto, para ter uma compreensão geral do processo de aprendizagem do participante em LE; e três com assuntos específicos – motivação, estratégias de aprendizagem e autonomia. Os roteiros das entrevistas encontram-se no apêndice B, C, D e E desta investigação.

A seguir, comento o segundo instrumento utilizado nesta investigação, o questionário.

2.3.2 *Questionário*

A aplicação de um questionário, segundo Palassi e Paula (2014), subordina-se ao ponto central da pesquisa e aos objetivos pretendidos pelo pesquisador, desse modo as informações obtidas se tornam indicadores de sentido subjetivo em outros contextos do desenvolvimento da pesquisa.

Neste sentido, busquei compreender alguns aspectos envolvidos na experiência dele como aprendente autônomo de LE para que eu pudesse construir um relatório, sua descrição e análise do perfil dele. Para isto, escolhi aplicar um questionário fechado, denominado de Inventário de Estratégias de Aprendizagem.

Nas palavras de Gil (1999, p. 128), o questionário é uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”.

De acordo com Chizzoti (1991), a execução deste instrumento necessita que o pesquisador saiba as informações que pretende extrair, os objetivos e as perguntas de pesquisa; que o participante compreenda as questões que são disponibilizadas em consonância com suas condições pessoais; e que contenha estrutura lógica em progressividade, em precisão, em coerência de ordenamento e com linguagem simples, acessível e objetiva; pois:

O questionário consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes

respostas por escrito ou verbalmente sobre o assunto que os informantes saibam opinar ou informar. É uma interlocução planejada. (p. 55)

Para este trabalho, utilizei o inventário de estratégias de aprendizagem criado por Oxford (1990a), traduzido e adaptado por Paiva (MOURA FILHO, 2005). Este inventário me possibilitou conhecer as estratégias de aprendizagem utilizadas pelo participante da pesquisa, mapear as preferências assumidas por ele e analisar e discutir os insumos que corroboram os demais dados coletados nos outros instrumentos.

Este Inventário de Estratégias para Aprendizagem de LE contém 50 perguntas objetivas, distribuídas em seis partes a serem respondidas por meio de números (do 1 ao 5), da seguinte forma:

1. Nunca ou quase nunca verdadeira
2. Normalmente não verdadeira
3. De certa forma verdadeira
4. Normalmente verdadeira
5. Sempre ou quase sempre verdadeira.

Expliquei o inventário para o participante e o li com o respondente sobre o que significava a resposta de cada número, assim:

NUNCA OU QUASE NUNCA VERDADEIRA significa que a afirmação é muito raramente verdadeira.

NORMALMENTE NÃO VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em menos da metade das ocasiões.

DE CERTA FORMA VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em cerca de metade das ocasiões.

NORMALMENTE VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em mais da metade das ocasiões.

SEMPRE OU QUASE SEMPRE VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em quase a totalidade das ocasiões.

As seis partes são categorizadas da seguinte forma:

1ª. parte A, composta de 9 perguntas, relacionada com a autoavaliação do aprendente e retomada dos conhecimentos que já considera internalizados.

2ª. parte B, com 14 perguntas, diz respeito a realização de ações cotidianas usando o inglês.

3ª. parte C, com 6 perguntas, relaciona-se à inserção de novas atividades.

4ª. parte D, com 9 perguntas, focaliza na revisitação dos objetivos propostos e a observação de erros que ainda comente no uso do inglês.

5ª. parte E, com 6 perguntas, traz uma abordagem mais motivacional, o aprendente reflete sobre as ações que visam mantê-lo em perspectiva e ativo ao mesmo tempo.

6ª. parte, F, com 6 perguntas, dizem respeito a busca por interação com outras pessoas que falem o inglês, especialmente nativos.

Dei ao pesquisado o tempo previsto no inventário para que ele respondesse às perguntas com reflexão, inclusive orientei que não deveria responder o que julgava ser o certo, mas como número que representava a sua realidade. O inventário aplicado consta no Anexo A desta dissertação.

Assim, após discorrer sobre o inventário de estratégias de aprendizagem, que foi utilizado nesta pesquisa, passo a apresentar, na subseção seguinte, o terceiro instrumento de coleta de dados, os documentos.

2.3.3 Documentos

Os documentos, embora sejam poucos explorados nas áreas sociais e na educação, segundo Lüdke e André (1986), constituem em um instrumento valioso para a abordagem de dados qualitativos, pois podem revelar aspectos novos de um problema ou endossar as informações oriundas de outras técnicas de coleta de insumos. Chizzotti (1991) os define como:

... qualquer informação sob a forma de textos, imagens, sons, sinais etc., contida em um suporte material (papel, madeira, tecido, pedra), fixados por técnicas especiais como impressão, gravação, pintura, incrustação etc. Quaisquer informações orais (diálogo, exposições, aula, reportagens faladas) tornam-se documentos quando transcritas em suporte material (p. 109).

Na visão de Phillips (1974, p. 187), os documentos são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Sendo assim, temos uma infinidade de documentos que transitam em nossa sociedade, desde os mais formais (leis, decretos, memorandos, editais,

circulares, ofícios etc.) até os informais (carta pessoal, diários, bilhete, rascunhos, entre outros.).

Para Caulley (1981), o uso dos documentos em uma pesquisa visam identificar informações verídicas a partir de questões de interesse, retiradas das evidências que fundamentam o pesquisador na análise do objeto de investigação. Os documentos constituem/são uma fonte de dados estável e rica, conforme Guba e Lincoln (1981), e é de fácil acesso, uma vez que persistem no tempo e podem ser consultados diversas vezes, mostrando uma estabilidade em relação aos resultados.

Os documentos oportunizam ao pesquisador, segundo Hammersly e Atkinson (1983), a análise de vários tópicos de investigação, a saber: Quem produziu? Por que produziu? O que é presumido? Em qual contexto foi produzido? A quem interessa? Como são inscritos? Houve circulação? E outras perguntas de cunho analítico-reflexiva.

Este material é uma fonte primária de informação, surgido num contexto específico, e o custo dele é baixo, requerendo apenas tempo e atenção do pesquisador para depreender aquilo que considera relevante. Ainda sobre este tipo de material, Guba e Lincoln (*ibdem*) alertam que os documentos, de forma isolada, não são amostras representativas do fenômeno, eles precisam de outras técnicas de pesquisa para corroborá-los.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 40), a análise de documentos está no campo da subjetividade, proporcionando interpretações possíveis em uma pesquisa qualitativa, conforme a “inferência sobre os valores, os sentimentos, as intenções e a ideologia das fontes ou dos autores dos documentos”.

Ao escolher este tipo de instrumento, o pesquisador deve ter em mente, o que pretende com os documentos selecionados, pois a escolha não é aleatória. Nesta pesquisa, faço escolhas que enfatizam experiências vicárias da aprendizagem de LI do participante da investigação para que se possa fazer inferências dos dados em seu contexto de origem em diálogo com a natureza do problema, do marco teórico e das perguntas de pesquisa.

Lanço mão, aqui, de usar documentos do próprio participante e com sua autorização para corroborar as informações depreendidas dos demais instrumentos de coleta de dados, possibilitando realizar a triangulação de dados e resultados,

uma vez que a consulta a fontes documentais é fundamental em qualquer estudo de caso.

Dessa maneira, André (1995, p.28) assevera que “os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes.”

Dentre os documentos pessoais disponibilizados pelo participante, temos: diploma de graduação; histórico de graduação; carta de aceite no projeto embaixador-mirim; lista de aprovação e classificação em concurso público etc. Além de serem usados para consubstanciar a análise, esses documentos também contribuíram para o desenvolvimento das entrevistas. Listo, a seguir, os documentos em ordem cronológica dos acontecimentos:

1. Descrição da Programação do English Immersion USA – 2009, na cidade de Manaus – AM;
2. Carta-convite da Coordenadora do Programa English Immersion USA – 2009;
3. Certificado de Participação do Programa English Immersion USA – 2009, na cidade de Manaus – AM;
4. Histórico Escolar do Ensino Médio, concluído em 2008, em uma Escola do Estado do Amapá. Nele, observei que em língua inglesa o pesquisado tirou as médias anuais de 38, 39 e 39, sendo o valor máximo de 40 pontos por série;
5. Certificado de participação no evento “*English Scientific Cultural Workshop*”, atuando como coordenador, o evento realizado pela Universidade do Estado do Amapá (UEAP), e que aconteceu no dia 13 de novembro de 2009;
6. Edital de Resultado Final dos Candidatos Classificados e Aprovados para o Cargo de Professor de Língua Inglesa (Macapá – Urbana) da Secretaria de Educação do Estado do Amapá, nº 038/2012, publicado no Diário Oficial do Estado do Amapá, nº 5358 de 29 de novembro de 2012. Théo foi classificado em 11º lugar;
7. Diploma de Graduação em Licenciatura Plena em Letras Português/Inglês pela Universidade do Estado do Amapá (UEAP), curso concluído em 2013;

8. Histórico de Graduação em Licenciatura Plena em Letras Português/Inglês da UEAP. Nele, notei que o bom desempenho na língua inglesa e demais disciplinas afins se manteve em comparação ao Ensino Médio. Assim, as médias alcançadas pelo pesquisado são: Língua Inglesa I – 9,3; Língua Inglesa II – 10,0; Língua Inglesa III - 9,95; Língua Inglesa IV – 9,0; Língua Inglesa V – 9,45; Língua Inglesa VI – 9,45; Língua Inglesa VII – 9,75; Literatura Inglesa I – 9,75; Literatura Inglesa II – 9,5; Literatura Norte-Americana I – 10,0; Literatura Norte-Americana II – 10,0; Metodologia do Ensino da Língua Inglesa – 9,0; Estágio Supervisionado de Língua Inglesa no Ensino Fundamental (EF) – 10,0, Estágio Supervisionado de Língua Inglesa no Ensino Médio (EM) – 10,0; Prática Pedagógica em Língua Inglesa no EF – 10,0; Prática Pedagógica em Língua Inglesa no EM – 9,48; e Fonética e Fonologia da Língua Inglesa – 9,45;
9. Declaração do Exame TOEFL ITP - realizado no dia 16 de maio de 2015 e obtendo nota final 640, que, segundo o texto da declaração, “equivale ao nível C1 no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, realizado pelo Núcleo de Línguas da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras”;
10. Edital do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa (PDPI), nº 04/2019; e
11. Notificação de aprovação na seleção para o PDPI. Nesta notificação, consta as notas nas habilidades testadas: *Listening 58; Structure 68; e Reading 62*, perfazendo um total de 627 pontos.

Esses documentos corroboram as informações outrora concedidas pelo pesquisado, registrando em dados seu percurso de estudo da língua inglesa. A seguir, descrevo os procedimentos para coleta de dados.

2.4 Procedimentos para coleta de dados

Para coleta de dados, é importante que o pesquisador tenha em mente questões importantes, como: “o quê” e “o como” observar. Além de responder a essas perguntas, o pesquisador deverá determinar o seu papel nessa coleta de

dados, sendo apenas um observador ou um participante fazendo intervenções no momento da coleta dos dados.

Inicialmente, agendei uma entrevista, a qual chamei de “Entrevista Piloto”, aconteceu no dia 3 de setembro de 2018, com a intenção de compreender um pouco do percurso do entrevistado como aprendente de LI e com as informações obtidas, pude iniciar o processo de busca por informações e reflexões acerca do tema.

A entrevista aconteceu no Laboratório de Línguas da Unifap, *Campus Marco-Zero*, na capital de Macapá, por volta das 18h. Primeiro, tivemos uma conversa informal com o intuito de deixar o entrevistado confortável. Depois, fiz esclarecimentos sobre a pesquisa, de modo geral, expliquei também sobre o conteúdo da entrevista, seu uso exclusivo para o trabalho e apresentei o TCLE, que consta no APÊNDICE A deste trabalho.

Assim, o ambiente era propício para que o entrevistado se sentisse confortável para responder às perguntas, expliquei como se daria o processo, informei que seria gravada em áudio e também deixei claro que ele poderia responder o que achasse que deveria, sem invadir sua privacidade.

Esse momento foi importante, pois o entrevistado precisa sentir confiança e que seu depoimento será acolhido com responsabilidade para proveito da pesquisa científica. Expliquei que sua história de vida poderia inspirar outras pessoas a prosseguir no propósito em avançar em seus estudos de outro idioma.

Analisar as respostas desta “Entrevista Piloto”, levou-me a mais indagações. Assim, após um período de escrita e reflexões, agendei mais três entrevistas. Elas foram direcionadas a temas específicos, a fim de esclarecer algumas lacunas que surgiram durante o processo de análise dos dados.

Dessa forma, agendei mais três entrevistas para dias subsequentes, predeterminando os temas: Motivação, Estratégias de Aprendizagem e Autonomia. Expliquei ao participante o que ele poderia esperar das entrevistas, assim ele poderia se preparar buscando os dados de seu percurso como aprendente autônomo de LE.

Os roteiros das entrevistas (Piloto, Motivação, Estratégias de Aprendizagem e Autonomia) encontram-se nos Apêndices B, C, D e E desta dissertação, respectivamente. As entrevistas aconteceram nesta ordem cronológica:

1^a.: realizada no dia 03 de setembro de 2018 - Entrevista Piloto;

2^a.: realizada no dia 25 de abril de 2019 – entrevista semiestruturada, cujo enfoque foi a “motivação”;

3^a.: realizada no dia 26 de abril de 2019 – com perguntas voltadas para as “estratégias” usadas pelo aprendente no seu estudo da língua inglesa;

4^a.: realizada no dia 27 de abril de 2019 – focalizada exclusivamente no tema “autonomia do aprendente”.

Em seguida, no dia 07 de maio de 2019, apliquei o inventário de estratégias de aprendizagem, criado por Oxford (1990a), traduzido e adaptado por Paiva (MOURA FILHO, 2005). Com ele, pude mapear as diversas estratégias usadas pelo participante de pesquisa nas diversas situações e, inclusive, identificar a preferida dele.

Ao longo da pesquisa, coletei diversos documentos pessoais acerca da aprendizagem do mesmo, que já foram descritos anteriormente. O participante da pesquisa encaminhou em PDF por e-mail todos aqueles que consideramos relevantes para a investigação com o intuito de confirmarem os insumos diagnosticados nos outros instrumentos e que sugerissem que ele é um aprendente autônomo de LE (inglês).

Por fim, a análise, a discussão e a divulgação dos dados para o participante ocorreram ao longo do mês de maio de 2019. Nesse período, ele teve acesso ao material desta dissertação, leu o conteúdo e as informações aqui contidas, autorizando o uso delas.

Para chegar à conclusão desse trabalho e atingir os objetivos pretendidos, foi preciso seguir as sugestões apontadas pelos autores eleitos e mediadas pelo orientador e por mim que sentia *in loco* as necessidades de adaptações para que a pesquisa chegasse ao fim, que é conhecer o processo desenvolvido na aprendizagem da língua inglesa, de forma autônoma.

2.5 Procedimentos de análise de dados

A coleta de dados desta pesquisa consiste, basicamente, naquelas obtidas com o apoio de três instrumentos que foram expostos anteriormente. Partindo deles, minha análise evoca a metáfora do “triângulo”, que apresenta três vértices de

análise interrelacionados e que apresentam a mesma importância (DENZIN; LINCOLN, 2006), ou seja, farei a triangulação dos dados coletados.

Acerca da triangulação, Fetterman (1998) comenta que se trata de um método de análise que serve para a validação de uma pesquisa, aqui se refere a um estudo de caso. Assim, minha análise de dados, conforme Bogdan e Bicklen (1998), é um processo de pesquisa e organização sistemática das informações coletadas nas entrevistas semiestruturadas, na aplicação do inventário de estratégias de aprendizagem e nos documentos pessoais disponibilizados para explicitar e discutir as possíveis motivações que influenciam um aprendente autônomo com uma experiência de sucesso de LE (inglês).

Os insumos encontrados servem de base para analisar o fenômeno em um processo de coordenação e categorização dos dados, a fim de construir um relatório do estudo de caso, que constitui o corpo desta dissertação. Assim, depois de ter feito a coleta de dados por intermédio das entrevistas semiestruturadas (primeira etapa), da aplicação do inventário (segunda etapa) e da coleta dos documentos (ao longo da investigação), identifiquei as motivações, as estratégias de aprendizagem e os aspectos autônomos do aprendente de LI.

Para verificar se os objetivos de pesquisa propostos foram alcançados, fiz o seguinte procedimento de análise de dados:

Leitura e seleção de trechos tematicamente relevantes relacionados às categorias de análise (motivação, estratégias de aprendizagem e autonomia) acerca da aprendizagem do participante da pesquisa.

Friso que, neste estudo de caso, a análise e interpretação de dados aconteceram concomitante à sua coleta. Os dados qualitativos coletados em campo são válidos, visto que seguem os critérios de validade expostos por Chizzotti (1991): fiabilidade (não há dependência das análises meramente pré-concebidas do pesquisador); credibilidade (garantia de qualidade no trato das informações coletadas e tratadas com o rigor científico); constância interna (marcada pela consistência dos insumos coletados) e transferibilidade (possibilidade de extensão da aplicabilidade do protocolo e das conclusões a outros contextos de pesquisa).

Apresentei, neste capítulo, a metodologia empregada nesta pesquisa qualitativa, um estudo de caso, de base interpretativista. A seguir, faço uma síntese deste capítulo três e prossigo para a apresentação e análise dos dados.

Síntese do capítulo

Neste capítulo, objetivei apresentar a metodologia empregada na pesquisa aqui relatada, que se enquadra nos moldes de um Estudo de Caso, de base interpretativista, que investiga as motivações (intrínsecas e extrínsecas) de um aprendente autônomo da língua inglesa como LE.

Para isso, discorri sobre o tipo de pesquisa qualitativa adotado – estudo de caso; descrevi o contexto em que a investigação ocorreu, o papel do pesquisador, o princípio ético e o participante; apresentei os instrumentos de coleta de dados; detalhei os procedimentos para a coleta de dados; e comentei também os procedimentos para análise de dados.

Em seguida, passo ao próximo capítulo que trata da apresentação e discussão dos dados.

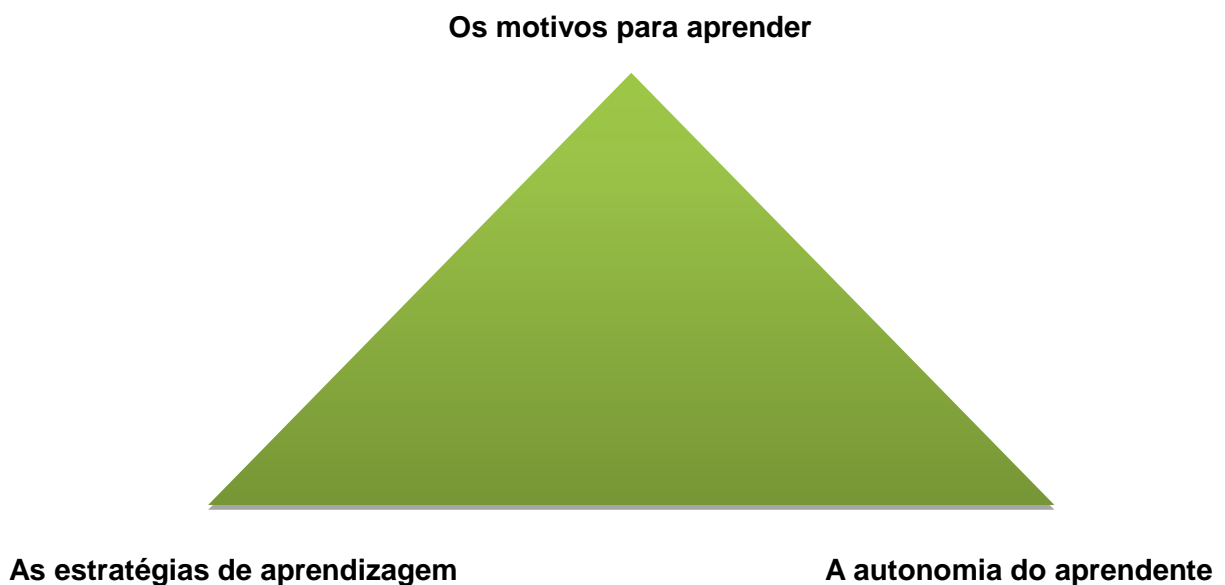
CAPÍTULO III

PISTAS PARA MINA: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresento e analiso os dados e os resultados deste estudo. Ele está dividido em 4 seções: a primeira se refere às motivações do aprendente de LE; a segunda aborda as estratégias de aprendizagem usadas por ele; a terceira referenda seus aspectos autônomos no estudo da LI; e a quarta traz a vivência dele no Programa English Immersion USA – 2019.

Embora o capítulo de apresentação e análise dos dados seja constituído por quatro seções, a base de discussão foi construída pelos três constructos propostos pela investigação e desenvolvidos no marco teórico. A figura abaixo ilustra a ideia:

Figura 5: Triangulação do *Corpus* de Análise



Fonte: Autoria própria

3.1 Os motivos para minerar: motivação e o processo de aprendizagem

Com base em minha filiação conceitual, de que motivação é um “estado de alerta” (DÖRNYEI; OTTÓ, 1998) que impulsiona um indivíduo, por meio de uma força interna, para uma ação a fim de se alcançar um objetivo, fazendo-o iniciar, direcionar

e avaliar processos cognitivos. Por isso, ela é tão importante para aquele que se propõe ao estudo autônomo de uma língua estrangeira, assim, não cabe teorizar sobre o tema, parto para a análise dos dados, revisitando os teóricos da fundamentação desta dissertação.

No capítulo II deste trabalho, citei Maestrella e Norton (2011, p. 89) quando, entre outras coisas, apontam que o aprendente precisa estar ciente dos fatores internos e externos que o afetam no processo de estudo do novo idioma, desse modo ocorre a busca por novas oportunidades de praticar. Na entrevista, Théo se mostra consciente disso, assim ele fala sobre os fatores internos:

[...] desde que eu comecei a aprender inglês, desde o início do meu processo de aprendizagem, eu sempre tive bastante interesse em procurar aprender as coisas e assim, não só as coisas relacionadas ao inglês, mas é sempre de procurar saber mais do que eu deveria em... termos de coisas da escola e as vezes até de, de, de assuntos que não são muito interessantes, não são, coisas assim, não vão agregar muita coisa. Então os meus amigos até, as vezes, caçoam de mim que eu sei algumas coisas, assim, que não faz parte da minha área do conhecimento, mas que eu li em algum lugar ou que eu procurei saber em algum lugar, então eu tô sempre procurando aprender coisas novas que não são, necessariamente, naquilo que eu faço, por exemplo: na minha atuação como professor, e... assim, na parte de, de, de língua estrangeira também, de tá aperfeiçoando, de inclu/ , até hoje inclusive de tá aperfeiçoando, de tá procurando aprender mais, de, de me deparar com alguma coisa que eu não sei, de procurar saber o que é aquilo que eu não sei pra, assim, porque eu quero conquistar alguma coisa nesse sentido de, de, de ter o domínio completo da língua inglesa, que é uma coisa que eu acho importante pra mim hoje, e satisfação pessoal também de dizer que aquilo eu sei o que é aquilo, eu sei o que aquilo significa, eu sei pra quê que aquilo serve.

A motivação de Théo, conforme mostra o excerto da entrevista, consiste basicamente em querer aprender mais, tanto na língua inglesa e em sua área de atuação como outros assuntos alheios e que não considera importante. O dado novo chama a sua atenção e o desperta em querer conhecer, em saber o que é, o que significa, para que serve, constituindo uma motivação intrínseca – aprender por aprender.

Os fatores intrínsecos são também conhecidos por internos, segundo já foi dito no início deste trabalho, conforme pontua Guimarães (2009), as atividades

escolhidas se referem àquelas que dão mais satisfação ao aprendente, de modo geral o gosto pelo estudo já era inerente a ele.

Entende-se que os motivos intrínsecos estão configurados como algo interno, executados por interesse e não estão condicionados a recompensa a não ser o prazer de estudar e obter o conhecimento. A motivação intrínseca é considerada a matriz propulsora da atividade autônoma, pois ela impulsiona o indivíduo no gerenciamento de suas ações em relação ao seu objetivo.

Outra situação motivacional que é citada pelo aprendente é a vontade de integração cultural em relação aos povos nativos da língua inglesa. Considero este interesse abarcado na motivação intrínseca. Ao perguntá-lo acerca dos motivos que lhe levaram a querer aprender a LI, o mesmo destaca este sentimento:

Ah sim! Acho que vem da parte, principalmente, de consumo de cultura, de música, de/ desde sempre gostava muito de ouvir música, e gostava música inglês e queria saber o quê que a música tá falando pra, num, enfim, cometer gafe por aí e de/ é, é, eu acho que principalmente, parte da música, [...] mas eu acho que foi, principalmente, por parte de consumo da cultura, entendeu? De música, de filme, de cinema, principalmente esse, mas também de jogos também, apesar de eu nunca ser tão ligado assim em jogos [...] então eu acho que tá mais relacionado à parte da cultura pela, pela, a gente mora no Brasil, mas a gente recebe essa parte da cultura de países que falam inglês, principalmente Estados Unidos, o tempo inteiro aqui, então de tá em volta de coisas e eu entender o quê são essas coisas que tão em volta de mim, entende?

Na resposta do entrevistado, posso inferir essa integração cultural, pois ele está rodeado de situações de recebimento de insumos linguístico-culturais de países anglófonos, principalmente estadunidense em seu cotidiano brasileiro. A música é um dos insumos que o participante enfatiza, que inclusive ele a usa como estratégia de aprendizagem. Além dela, ele elenca filmes, séries de TV, cinema e jogos como algo constante em seu dia-a-dia.

Gardner e Lambert (1972) destacam muito a motivação integrativa, visualizando a afetividade em relação à LE de interesse, isto é, o desejo de integração cultural e da comunidade de falantes nativos da língua. Esta integração é marcada e depende dos insumos culturais recebidos.

A motivação intrínseca e a vontade de integração são tão latentes no entrevistado que ao longo da pesquisa percebi ações voluntárias de estudo no comportamento dele. Em relação ao seu planejamento de estudo, perguntado na entrevista piloto, ele afirma que:

Eu não tinha exatamente, um planejamento, tipo, o *** o que as pessoas fazem, “Ah! Na segunda, eu vou estudar isso, isso ... eu vou estudar isso”.

Na verdade, era tipo: hoje, eu vou estudar o que eu tô sentindo vontade de estudar.

Então, eu sempre fui... eu sempre tive muito tempo pra fazer essas coisas.

Então, o tempo que eu tinha, eu tava lendo, eu tava estudando.

Embora seja perceptível em seu discurso que ele não tenha horário fixo para estudar, é marcado também “eu vou estudar o que tô sentindo vontade de estudar” com um fator relevante – tempo para estudar. É possível observar a liberdade e a independência em suas escolhas com base em suas vontades e desejos.

Na entrevista semiestruturada sobre motivação, ao ser perguntado sobre a importância da disciplina, enquanto rotina, hábito, cultura, nos estudos da língua inglesa, Théo ratifica que não tinha horário fixo, mas ele considera a disciplina um aspecto fundamental para quem quer estudar uma LE. Veja a confirmação e justificativa do entrevistado abaixo:

Eu acredito que sim, eu acredito que sim. Eu nunca tive, assim, uma rotina como eu falei na, na outra entrevista também, eu nunca tive uma rotina, assim, de tantas horas que eu vou dedicar por dia pra aprender isso, não. O tempo que eu tiver livre, [...] que eu não tiver fazendo nada, é, terminei não tem trabalho nenhum pra fazer, eu vou procurar fazer alguma outra coisa. E, assim, como eu aprendi o inglês sozinho, como eu utilizava... o principal recurso que eu utiliza, utilizava era música eu não via nem como se fosse uma aula que eu tivesse tendo sozinho, eu tava aprendendo uma coisa que eu queria aprender e aprender inglês veio junto. Eu queria conhecer aquela música ali e aprender inglês veio junto com o entendimento daquela música e até que, olha, o meu inglês tá ficando legal. Então, eu acho que vou mudar o caminho, ao invés de eu usar o inglês pra aprender a música, eu vou usar a música pra aprender o inglês.

Além de não apresentar um planejamento específico, um horário fixado e um material didático certo, o aprendente nos mostra que a flexibilidade desses elementos depende muito de suas necessidades. Inicialmente, a compreensão e

interpretação de letras músicas na língua inglesa foram preponderantes, inclusive ele reforça que o caminho percorrido foi “ao invés de eu usar o inglês pra aprender a música, eu vou usar a música pra aprender o inglês”.

Apesar dos fatores intrínsecos serem relevantes na motivação do aprendente de LE, os motivos extrínsecos também marcaram a aprendizagem de Théo na LI. A motivação extrínseca está relacionada a um estímulo externo para desenvolvimento de uma tarefa, pode ser para a obtenção de uma recompensa material ou social, um reconhecimento ou, simplesmente, o atendimento de uma pressão social para demonstrar competência. (GUIMARÃES, 2009)

Acerca da motivação extrínseca, Gardner e Lambert (1972) a chamam de instrumental, eles a vislumbram como aquela que visa o desejo de aprender a LE para uma meta tangível, uma recompensa, tais como: obter uma ascensão na carreira profissional, passar em uma prova, cursar uma pós-graduação ou um diferencial no currículo para pleitear uma vaga numa empresa.

Em alguns momentos, a motivação pela aprendizagem da LI foi reforçada por essa “recompensa”, que seria a possibilidade de ir para os Estados Unidos. Isso é evidenciado no momento em que a professora de inglês do 3º ano convida seus alunos para participarem da seleção do Programa Jovens Embaixadores. Em um trecho da entrevista piloto, Théo relata este episódio:

É porque eu achei interessante o Programa com a oportunidade de viajar para os Estados Unidos, que é uma coisa que eu ainda não fiz e quero fazer, viajar pra fora do país.

Quando ela falou assim:

- “Ah, porque o Programa é isso, porque vai para o Estados Unidos”.

- “Os Estados Unidos? Opa! Vamos! Vamos!”.

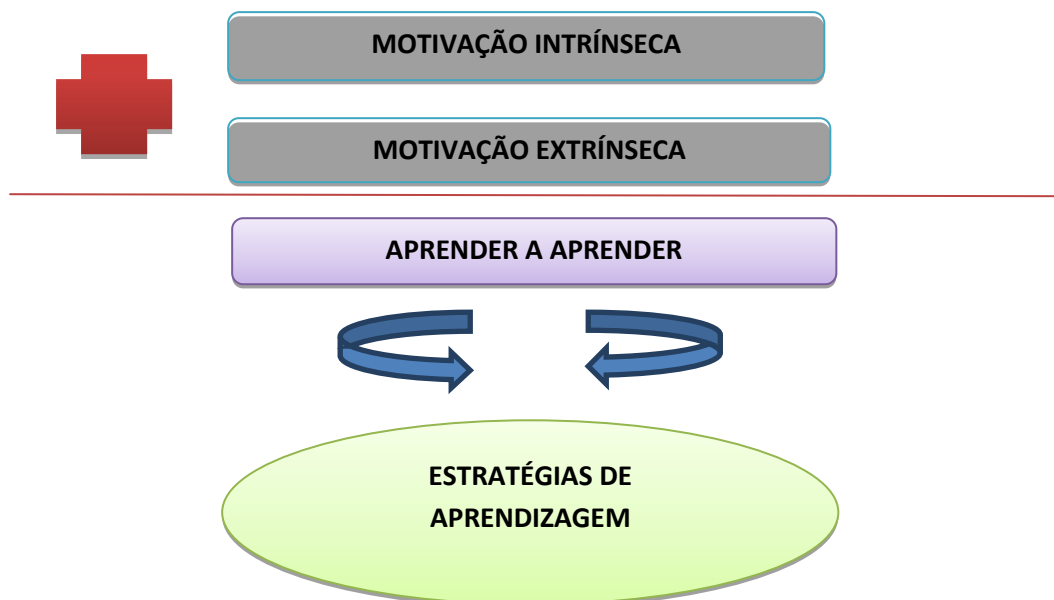
A euforia demonstrada no discurso de Théo marca a motivação extrínseca que ele teve com a possibilidade de ir aos Estados Unidos, o que aumentou ainda mais a sua vontade de aprender a LI. Souza (2013, p. 6) menciona o ponto principal da teoria de Weiner (2000), em que “as razões às quais atribuímos nossos sucessos ou fracassos passados moldam nossa motivação para ações futuras”.

Essa “recompensa” é entendida por Gardner (1972) como um objetivo que é traçado, mantendo o aprendente com o foco em seus estudos, assim, há uma razão para continuar estudando e fazendo com que o aprendente busque novas formas de

aprender. Penso que motivação extrínseca por si só não é suficiente para a busca de novos saberes, mas ela pode influenciar na motivação intrínseca, mantendo acesa a vontade de aprender.

Com base nos relatos de Théo, infiro que a motivação intrínseca mais a extrínseca podem trazer resultados satisfatórias para a aprendizagem de LE, desenvolvendo no indivíduo o desejo de aprender a aprender por meio das estratégias de aprendizagem. A figura abaixo elucida essa situação:

Figura 6: Aritmética Motivacional



Fonte: Autoria própria

Na entrevista, Théo deixa claro que tem consciência sobre a importância de se manter motivado, um dos seus objetivos, mencionado nas entrevistas, é fazer intercâmbio ou mesmo viagem de turismo, tanto para conhecer lugares e culturas, como também para aperfeiçoar a sua LE (inglês). Em relação à sua motivação para continuar estudando a LI, ele assevera:

Então, a motivação continua sendo o objetivo que eu tinha lá no começo quando eu aprendi, ou porque eu quero aprender isso, eu preciso disso pra isso e isso, isso, na minha vida. É/ eu quero elevar o meu inglês pro próximo nível, quero seguir adiante nisso então, se eu encontrei uma dificuldade, eu vou atrás de resolver a dificuldade, não procurar me desmotivar.

É interessante também marcar aqui que, mesmo não sendo foco desta investigação, os professores precisam, “fomentar a motivação nos aprendentes” (DÖRNYEI, 2001), pois só há motivação quando se tem um objetivo prático para o aprendizado daquela língua, caso contrário haverá a “*desmotivação, referindo àquele estímulo ambiental e eventos da sala de aula que cancelam ainda a forte existência da motivação nos estudantes*” (p. 02).

Ele relata o caso de um professor, que devido ao método, deixava-o mais motivado. Théo diz que:

É tipo: os conteúdos, usar as palavras, o, ... a questão do vocabulário, a própria metodologia que ele utilizava, que ele utilizava... é ... utilizava, principalmente, estudar música que sempre apareceu bastante, ... mas de fazer esses diálogos pra gente participar, pra gente apresentar.

Então, é, é ... esses, ... o conteúdo que ele trazia, era um conteúdo diferente, ... que eu não conhecia, e ... a abordagem que ele utilizava, ... ela também, era uma abordagem diferente, ... era uma abordagem que eu achava mais interessante.

E aí, por isso, que esses aí, o que marcou mais assim, foi, foi, foi ele.

Em contrapartida, Théo nos conta, nas entrevistas, que em alguns casos, as aulas expositivas na escola não despertavam o seu interesse, uma vez que o ritmo da professora, em relação às necessidades do entrevistado, era lento. As informações compartilhadas pela mestra já eram de conhecimento do aprendente, o que o deixava insatisfeito com a aprendizagem formal da LI, como pode ser vislumbrado no excerto abaixo:

Assim [...] a, a primeira Professora, ela..., eu achava (***) eu achava ela muito devagar..., eu não gostava muito do ritmo dela, ... eu achava... é porque eu sempre tive muita facilidade de aprender as coisas.

Então de olhar assim, eu já sei o que é [...] e ela demorava muito pra, pra, pra avançar nas coisas. Entendeu?

Assim, eu ficava..., “vamos para o próximo [...] passa para o próximo, eu já entendi isso aqui”.

Apesar de ter essa oscilação na relação motivação e não motivação em sala de aula durante seu período de escola, Théo afirma, na entrevista, que se considera uma pessoa motivada, visto que os momentos de contato com a LI fora de sala de

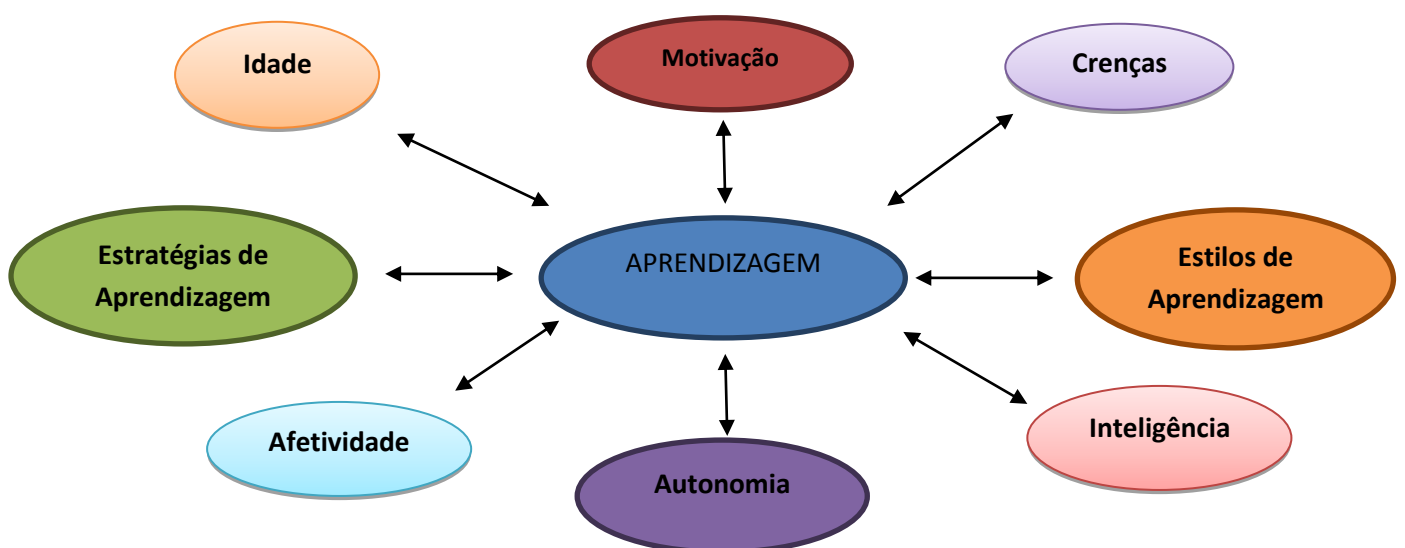
aula, fora da escola, eram mais significativos em suas aprendizagens e em sua própria motivação. Veja nas palavras dele:

[...] desde que eu comecei a aprender inglês, desde o início do meu processo de aprendizagem, eu sempre tive bastante interesse em procurar aprender as coisas e assim, não só as coisas relacionadas ao inglês, mas é sempre de procurar saber mais do que eu deveria em... termos de coisas da escola e as vezes até de, de, de assuntos que não são muito interessantes, não são, coisas assim, não vão agregar muita coisa.

Convém pontuar ainda que a aprendizagem acontece por meio de vários sistemas entrelaçados, os quais formam uma estrutura complexa de sistemas. Inclusive, Paiva (2005) sugere que a aprendizagem de uma língua estrangeira passa por um sistema adaptativo complexo, as mudanças nas condições iniciais podem acarretar em resultados diferentes do esperado.

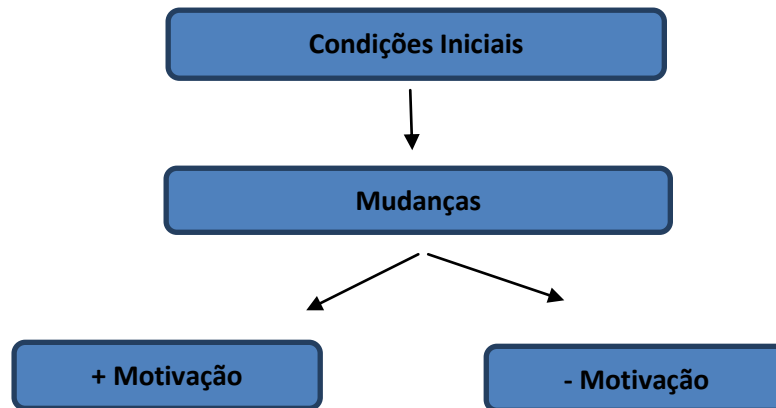
A seguir, apresento a figura 7, que elucida o sistema adaptativo complexo e suas variáveis que influenciam na aprendizagem de LE do presente estudo de caso, e a figura 8, que ilustra as condições iniciais que podem fomentar ou não a motivação no aprendente.

Figura 7: Sistema Adaptativo Complexo na Aprendizagem de LE e suas Variáveis



Fonte: Autoria própria

Figura 8: Condições Iniciais e Mudanças na Motivação



Fonte: Autoria própria

A motivação é um exemplo dessas mudanças que podem ocorrer ao longo da aprendizagem de uma LE. Ela pode ser entendida por meio de diferenças individuais, posicionadas em um contexto e em um período de tempo e não somente como uma perspectiva de diferenças individuais estáveis e monolíticas.

Por isso, percebo nas palavras do entrevistado que ele não dependia de ter muitos recursos, especialmente acesso à internet, e que apesar disso, mantinha um ritmo de estudo, ele menciona que:

[...] milhares de anos atrás, a nossa internet não era tão fácil como é hoje, tipo: “Ah, eu tô ouvindo uma música que eu posso ter um aplicativo e olhar no celular, [...] já me dá a letra da música, já me diz o que, que tá, [...] falando a música, que é muito útil”. Mas nessa época, [...] o que eu fazia, [...] eu comprava, sabe, [...] revistas que tipo, vem a letra, a tradução da música.

Assim, o que afirma Ushioda (2008, p.21) sobre a motivação, considerando-a como um impulso que “move uma pessoa a fazer certas escolhas, a se engajar em uma ação e a persistir em uma ação”, pode ser percebida no depoimento do respondente:

Então, em termos de coisas interessantes, relacionados a [...] ao inglês, é tipo, de procurar ter o contato máximo possível com coisas que, que possam me permitir é [...], é [...] praticar essa parte da fala

e da escuta de [...] de, de novo, de filme, de série, de pessoas e, assim, não só nos Estados Unidos, mas procurar também a questão da, da variação linguística, de como funciona em outros lugares em que se fala inglês, a questão do, do sotaque, dos sons das palavras, que mudam das vezes de um lugar pro outro, de uma palavra que tem um sentido lugar, mas tem outro sentido lugar diferente, aí são essas coisas, assim, que eu tô mais interessado que já, hoje em dia, porque já tá mais na parte do aprofundamento, eu acredito.

Na entrevista, observei que quanto mais o aprendente se propunha a conhecer e aprender a LE, mais se sentia estimulado a continuar. Isso é explicado em virtude das estratégias assumidas, elas estavam lhe trazendo resultados favoráveis, uma vez que ele sentia que avançava na aprendizagem da língua inglesa.

Williams (1994) afirma que se apropriar do conhecimento de uma língua estrangeira está além de desenvolver algumas habilidades no percurso da aprendizagem, ou possuir, internalizar um sistema de regras, ou a gramática. Ela implica modificação em sua forma de se enxergar e por isso a mudança de hábitos, assim passará a ter novos comportamentos, sociais, culturais e até seu modo de ser.

Em relação aos elementos linguísticos-gramaticais, Théo comenta que isso não chama a sua atenção para aprendizagem de LI:

O que não me chama atenção... eu acho... a parte da gramática. Assim, estudar a parte da gramática. Eu acho, assim, que das estruturas principais, porque tem coisas, assim, que eu nunca parei pra estudar, por exemplo: presente perfeito, não. Futuro perfeito contínuo, eu sei que existe, mas eu nunca parei pra estudar pra quê que ele serve, porque eu nunca encontrei uma situação que eu precisasse utilizar, eu sei que ele existe. [...] Então, certas estruturas da gramática, que são... bem... incomuns de serem utilizadas, são coisas que eu não procuro saber, entendeu? Então, eu acho que seria mais ou menos isso, alguns aspectos da gramática, algumas coisas são importantes. Então, algumas coisas eu é ... é ..., eu ainda vou procurar saber se eu encontro, eu tô vendo lá alguma coisa, eu vejo uma estrutura lá, eu vejo alguma coisa que eu não conhecia, aí eu posso procurar saber depois o que é aquilo, pra quê que funciona. [...] não que eu não goste da..., que eu não, ninguém gosta da gramática, mas não que eu não ache a gramática importante, mas eu acho que para o estágio que eu tô hoje, é, procurar saber mais sobre a gramática, não, não é uma prioridade pra mim, no termo de, de língua estrangeira, de inglês.

Tendo em mente que o estudo de uma língua estrangeira se caracteriza como um projeto a longo prazo, é importante que o aprendente mantenha-se motivado. É preciso perceber quando os níveis de rendimento começam a baixar e reavaliar o percurso e até mesmo mudar estratégias, reavaliar os caminhos e prosseguir com o objetivo de estudo.

Manter-se motivado, especialmente quando se trata de um aprendente autônomo é um grande desafio, pois ele é o aluno e o motivador de si próprio. E a motivação consiste em acompanhar a evolução da aquisição da LE, sendo um processo que envolve várias etapas e fatores, de modo que o aprendente regula seus métodos, buscando aperfeiçoar o aprendizado, é importante que ele compreenda os avanços de cada fase.

Isso é perceptível no início da entrevista piloto, Théo fala que tudo começou pelo prazer de aprender um novo idioma. Ele sempre buscou aprender e saber mais sobre essa língua estrangeira (o inglês), de tal modo que não era encarado como algo pesado, obrigatório. Por isso, ele não se preocupava com o tempo que dispunha para estudar:

Acho que quantas horas por dia, eu estudava Inglês, por exemplo. Não era uma coisa fixa... muito, porque não era como se eu estivesse estudando, né [...] como se eu tivesse aprendendo uma coisa que eu gostava, que eu gosto, na verdade. Então, eu nunca fui [...] a questão de aprender Inglês pra mim, nunca foi assim, tipo... eu vou sentar e estudar pra aprender Inglês, é [...] tipo, eu tô aprendendo uma coisa que eu gosto, como uma Língua diferente. É diferente, por exemplo, do que eu faço pra aprender uma coisa em Matemática, que eu sempre realmente, eu vou estudar [...]

É importante salientar que a motivação não se trata de um processo estático, fixo, mas moldável e que se transforma com o tempo e amadurecimento do aprendente. Gardner e Lambert (1972) entendem que o sucesso no aprendizado de uma LE não está condicionado apenas a fatores como capacidade intelectual e aptidão linguística, mas também a atitudes e motivações de aprendentes em relação à língua alvo, à cultura e aos membros da comunidade que falam essa língua.

Isso se pode perceber quando ele esteve envolvido no programa “Jovens Embaixadores”, porque essa possibilidade o levou a buscar compreender mais

sobre a cultura dos Estados Unidos e isso ele reconheceu ao assistir filmes e séries americanas. Observe esta situação nas palavras do entrevistado:

Assim, são coisas que não se aprende na escola...
São coisas que a gente aprende quando vai fazer um intercâmbio, vai conviver com, [...] a [...] sei lá, [...] vai morar no país, ali, [...] são coisas, [...] aspectos culturais que tu não aprende lendo um livro ou em ambiente escolar [...].
Então, eu aprendi mais na convivência e utilizando essa questão do filme, da, das [...] séries, enfim...

É difícil dizer se a motivação interfere no aprendizado ou se o sucesso no aprendizado faz com que o aprendente se mantenha motivado. O que se percebe, no entanto, é que se o estudante está motivado ele mantém o ritmo de estudo apesar de não ter acesso a tantos materiais ou mesmo quando a didática do professor não está alinhada à sua forma de estudo.

Percebi na entrevista que o aprendente nunca encarou o estudo da Língua Inglesa como uma obrigação, *“não, eu tô estudando Inglês, porque eu gosto de estudar Inglês... tanto é que quando eu chegava na aula e Inglês, eu já sabia ali, muito do que ia acontecer, do assunto, da aula”*. Desse modo, a motivação já existia pela afinidade ao idioma e por obter os resultados pretendidos ao longo do processo.

Por fim, na entrevista o aprendente se mostra consciente que alcançou um bom nível de inglês e sabe que precisa praticar de forma mais aprofundada, mas tem encontrado dificuldades. Em seu depoimento, ele afirma que:

Eu acho que principalmente a falta de [...] de [...] situações de oportunidades pra praticar a língua porque a parte de leitura eu consigo praticar sozinho, a parte de escrita eu também consigo praticar sozinho, só não tem alguém pra me dar o *Feedback*, dizer o que eu fiz errado que eu poderia melhorar, mas eu consigo praticar sozinho e, ir pelo caminho ali, procurar consertando as coisas ali. A parte, é assim, eu acho que é principalmente a, é, a parte de escrita um pouco e a parte de fala, no mesmo volume da escrita, porque, justamente, eu falo mas não tenho *Feedback*, então porque eu tô falando sozinho, eu tô praticando ali sozinho, então não tem ninguém pra, tipo, nem que seja alguém pra eu, pra que eu ouça aquela pessoa falar e eu aprenda a partir daquilo que ela tá falando porque eu aprendo bastante nesse sentido, de ouvir uma pessoa utilizar uma expressão conversando comigo, ou eu tô assistindo alguma coisa, vejo a pessoa utilizar uma expressão e aí eu posso entender ali, pelo

contexto, o que aquela expressão significa ou então, se eu não entendi, procurar saber e procurar reutilizar depois.

Por meio de suas palavras, posso depreender que ele compreende a importância da “manutenção da motivação e da volição”, conforme Dörnyei (2011), pois o mesmo comenta que consegue praticar algumas habilidades sozinho, como é o caso da leitura e o da própria escrita, embora sinta falta do *feedback*. A ausência do outro marca muito a dificuldade nas práticas orais da língua, mesmo assim, ele continua os estudos na LI porque tem a compreensão de que a aprendizagem de uma LE é contínua.

No próximo tópico, trato das estratégias aplicadas pelo aprendente e como suas ações em prol de aperfeiçoar o aprendizado da LE se mostrou eficaz, de tal modo, que ele na condição de professor as utiliza em suas aulas para melhor aproveitamento dos alunos no estudo da língua.

3.2 As ferramentas da mineração: as estratégias de aprendizagem

As ferramentas utilizadas pelos aprendentes em seus estudos em LE se tornaram alvo de interesse de muitos pesquisadores ao se indagarem sobre os resultados diante da aprendizagem da língua-alvo, segundo Gardner (1997), Reid (1998), Nunan (1999), Oxford (1990), Elis (1998), Rubin (1985) e O'Malley *et al* (1985). Eles pensaram nos vários aspectos que se relacionavam às formas do fazer ou nas ações para que um indivíduo pudesse aprender conforme suas particularidades.

Allright e Baley (1991), de modo geral, afirmam que uma estratégia de aprendizagem diz respeito a diversos recursos utilizados pelo aprendente ao buscar um novo conteúdo, ou desenvolver determinadas habilidades, podendo ser abrangente e generalizável à aprendizagem de várias tarefas e conteúdo ou restrita a uma tarefa específica. No caso da presente pesquisa, a estudo da língua inglesa como LE. Veja abaixo o que o entrevistado relata, brevemente, acerca da sua aprendizagem:

Então... é... em termos de... comecei com... a partir da 5ª série do ensino fundamental, de 5ª à 8ª, do 1º ao terceiro ano do ensino médio, e depois na faculdade nos quatro anos da licenciatura. Além disso eu busquei também outros modos de aprender a língua que

fossem fora do ambiente da sala de aula, no fundamental acho que uma ou duas aulas por semana e no médio também uma ou duas aulas por semana, pouco tempo para aprender uma língua, era bastante coisa para encaixar em duas aulas então eu procurei buscar outros mecanismos que eu pudesse utilizar para aprender inglês além daquilo que eu tava aprendendo em sala de aula, pra mim não era suficiente só aquilo, eu precisava de mais coisas, porque senão ficaria muito no básico e eu não queria ficar só no básico, queria avançar queria aprender mais coisas então eu fui aprendendo sozinho também em casa, é... utilizando as ferramentas que eu tinha disponíveis, então eu utilizava os recursos como a gente já falou em entrevistas anteriores, utilizar especialmente a música pra aprender em termos de vocabulário, em termos de pronúncia, principalmente, pronúncia das palavras, e... filmes também, séries, pra mesma coisa, pra aprender pronúncias e pra aprender a parte de vocabulário também e até pra observar ali alguma estrutura gramatical e meio que depreender como ela funciona sem precisar que me seja explicado, que “isso é um tempo verbal x que faz isso e isso”, mas vendo ali no uso como ele funciona.

É possível inferir que o aprendente tinha a noção de que o tempo em sala de aula era curto para se aprender a nova língua. Ele precisava criar situações em que pudesse aprender e adotar estratégias para lidar com o objeto de estudo. O ato de ouvir música, traduzi-las, assistir séries e filmes marcaram a sua trajetória na aprendizagem da língua-alvo

As estratégias utilizadas por Théo abarcam uma variedade de ações e estão vinculadas ao modo como o aprendente se coloca diante dessa disposição em aprender a nova língua. Oxford (1990) enumera algumas estratégias as quais consideramos pertinentes à nossa pesquisa: estratégias de memória, cognitivas, compensação, metacognitivas, afetivas e sociais.

As diretas - memória, cognitiva e compensação – referem-se a manipulação da língua em si. Elas consistem na capacidade do aprendente em armazenar informações novas da língua-alvo, em sistematizar as informações e compensar as restrições linguísticas, respectivamente. Na entrevista, Théo menciona situações, como a audição de música para posteriormente buscar a tradução da letra, em suas palavras:

Quando eu quero alguma música, eu fico ouvindo a letra da música, várias vezes.

Não passo mais a limpo a letra, porque aí, eu já tenho uma facilidade maior, hoje em dia, então eu consigo pegar a música ali, só ouvindo.

Aí uma frase ou outra, que as vezes o cantor é meio complicado de entender, [...] aí, eu vou lá, na internet, [...] aí eu falo: “Ah, foi isso mesmo que eu pensei”.

Mas antes eu fazia isso, [...] de ouvir a música, passar a limpo a letra. Isso eu fiz até o ensino médio, [...] acho que até, [...] deixa eu ver [...], acho que até metade do curso sim, [...] da graduação, [...] a [...], eu ainda fazia isso, de... passar a limpo a letra das músicas em Inglês.

Aí, eu aprendi vocabulário.

Assim, [...] no começo, era só pra aprender a música, [...].

Na entrevista, o aprendente relacionou uma das atividades citadas por Oxford como estratégia direta de memória – o “passar a limpo”. O aprendente comenta o fato dele sempre portar um caderno para escrever as letras das músicas para memorizar. Além disso, ele praticava os sons da língua, repetindo-os, no caso da música, tentar cantar junto observando a pronúncia correta da palavra.

As Estratégias Cognitivas, segundo Oxford (1990), têm como especial atenção a compreensão e produção de novos enunciados por meio da manipulação e da transformação da língua pelo aprendente da língua estrangeira, uma recurso recorrente era tomar nota dos aspectos linguísticos e culturais que considerava relevante, frases e vocabulário eram recorrentes como ele indicou em seu discurso.

Quanto à estratégia de compensação, Oxford (*ibidem*) aventa que, embora haja limitação ou pouco conhecimento, as pessoas tentam compensar através do uso de sinônimos, tentando adivinhar o significado da palavra, usando pistas linguísticas, observando o contexto situacional e até mesmo recorrendo à língua materna para confirmar o significado.

Para as indiretas, Oxford ratifica que elas contribuem para a manipulação da aprendizagem, mas de forma indireta, subdividindo-as em: metacognitivas, afetivas e sociais. A primeira permite ao aprendente a possibilidade de controlar a própria cognição, ou seja, ele coordena a aprendizagem por meio da concentração, organização, planejamento e autoavaliação de seu avanço no estudo da LE.

Na entrevista específica sobre motivação, ele menciona o fato de estar sempre praticando por meio da prova avaliativa TOEFL ITP. Assim ele mede sua evolução e pode observar se há novidades na forma de cobrar as habilidades exigidas nesse tipo de teste.

[...] no início do mês eu fiz o TOEFL de novo e aí eu não sei se os textos estão mais difíceis ou se eu tô ficando meio 'burro', mas os textos eles estavam um pouco mais complicados, então eu encontrei lá algumas palavras assim, de, os textos estavam mais técnicos, então eu encontrei algumas palavras que eu encontrei, tive um pouco mais de dificuldade de compreender um, de compreender o texto, [...] Então, em termos de coisas interessantes, relacionados a... ao inglês, é tipo, de procurar ter o contato máximo possível com coisas que, que possam me permitir é..., é... praticar essa parte da fala e da escuta [...] procurar também a questão da, da variação linguística, de como funciona em outros lugares em que se fala inglês, a questão do, do sotaque, dos sons das palavras, que mudam das vezes de um lugar pro outro, de uma palavra que tem um sentido lugar, mas tem outro sentido lugar diferente, aí são essas coisas, assim, que eu tô mais interessado que já, hoje em dia, porque já tá mais na parte do aprofundamento, eu acredito.

Submeter-se a esse tipo de procedimento se torna uma estratégia de aprendizado, pois assim ele consegue também acompanhar o processo de evolução das questões cobradas nesse tipo de prova e avalia as suas necessidades de acordo com as novas exigências sociais. Ele marca bastante a prática da fala e da escuta e aponta a variação linguística como algo relevante para o uso da língua em seus diversos contextos sociointeracionais .

Em relação às estratégias afetivas, Oxford (*ibidem*) salienta o controle da ansiedade e o auto encorajamento no ato comunicativo. As situações de uso da LE eram vista com tranquilidade pelo aprendente, tanto em sala quanto fora dela. O contrário era vivenciado por seus colegas e amigos. Observe o que relata o jovem:

No último nível, que foi no sétimo semestre, a professora que foi dar aula no último nível, dava a aula toda em inglês, o pessoal da minha turma ficou aterrorizado com isso. Eu achei **MARAVILHOSO** (grifo meu), porque a professora estava falando o tempo todo em Inglês.

Finalmente, as estratégias sociais evidenciam interação e cooperação com outras pessoas, seja com um aprendente da LE ou com um falante nativo da língua-alvo (Oxford, 1990a). Alguns exemplos destas estratégias são: fazer perguntas; pedir correções; praticar com outra pessoa que também tenha interesse em aperfeiçoar a LI. A participação no Programa English Immersion USA em 2019, na cidade de Manaus – AM, foi um momento propício para colocar em prática estas estratégias.

O passeio turístico, todo lá, a explicação era toda em inglês, porque o objetivo do Programa aqui no Brasil, era oferecer uma experiência, o máximo, o mais parecido possível com a experiência de quem vai para os Estados Unidos. Então, as aulas, eram todas em inglês. A gente era orientado a falar em inglês, no hotel. A conversar com as pessoas que trabalhavam no hotel, em inglês, com os atendentes, conversar entre a gente, em inglês. Se tivesse algum professor por perto, e visse a gente conversando em português, já chamava a atenção, porque a experiência era..., a intenção era essa, ter o máximo de contato possível com o inglês. E aí, foi nessa experiência que, eu tive, assim, em questão de, de contato, assim, com pessoas, foi o que eu tive maior, é... vamos dizer assim, contato com pessoas ali, em inglês. Porque eu tinha que falar em inglês... e eu conversava em inglês, as aulas são em inglês, então foi a maior experiência de contato que eu tive com o que diz respeito a comunicação, é... como é que eu falo?... ao vivo, vamos dizer assim... com pessoas.

Ainda nas entrevistas, outro momento para uso dessas estratégias foi evidenciados pelo aprendente. Ele comenta a situação de exercitar a LE com uma amiga:

Eu tinha uma amiga que participou da imersão, ela nem mora mais aqui hoje, mas logo depois que a gente voltou da imersão a gente ficava horas no telefone conversando sobre... assuntos, assim, da vida e a gente ficava conversando em inglês o tempo inteiro e aí minha mãe perguntava:
 “- Tá se (*), tá ficando doido.”
 “- Conversando com a minha amiga.”
 “- Mas ela não sabe falar português?” - Porque a minha mãe conhecia ela.
 “- Sabe, mas a gente tá praticando nosso inglês aqui.”

Essas estratégias são aplicadas conforme o desejo do aprendente e podem acontecer concomitantes, não precisando hierarquizar-las. Portanto, a ordem da aplicação delas parte das necessidades do aprendente e das situações sociocomunicativas que ele vivenciava para aprender a LE.

Uma atitude interessante, que percebi na prática do entrevistado, é que o mesmo não agendava o tipo de conteúdo para um determinado dia/hora para estudar. Ele buscava aprender e ampliar seu repertório o tempo todo, sem limite de tempo ou condicionado a um tema específico.

Logo no início do percurso para aprendizagem da língua inglesa, Théo utilizou recursos que atualmente quase não usa, mas que foram importantes para sair do “zero”. Na entrevista piloto, ele conta:

Então, nessa época [quando estava na 5ª. série], milhares de anos atrás, a nossa internet não era tão fácil como é hoje, [...] eu comprava, sabe [...] revistas que tipo, vem a letra, a tradução da música [...]

Tinha, por exemplo [...] tinha lá a letra a música [...] eu ficava ouvindo a música e acompanhava o que a letra tava falando.

Tem uma coisa que eu fazia bastante, era tipo, passar a limpo a letra.

Eu tinha uns cadernos, que eu passava [...] e eu não tenho mais esses cadernos, porque, acho que foi numa das mudanças [...] uma caixa de livros.

Mas eu tinha assim [...] eu passava a limpo a letra da música pra eu memorizar [...]

Não passo mais a limpo a letra, porque aí, eu já tenho uma facilidade maior, hoje em dia, então eu consigo pegar a música ali, só ouvindo.

Depois de passar algum tempo ouvindo as músicas, lendo a tradução delas e reescrevendo, ele percebeu que essas ações lhe forneciam vocabulário. Então, ele passou a tentar traduzir. A tradução, segundo O'Malley et al (1985, 1985b e 1990), é uma estratégia cognitiva que usa a primeira língua como base para a compreensão da LE.

Fazia tradução ali, ao pé da letra e no dicionário e, às vezes, eu comparava a tradução que eu fazia ao pé da letra e, às vezes, eu ia olhar a tradução, o que aparecia, por exemplo, lá na internet, ... e olhava,... e... não tá igual a minha.

“Porque, que a dele tá mais bonita que a minha?”

Embora a tradução fosse “ao pé da letra”, ela oportunizou ao aprendente perceber que as palavras apresentavam diversos significados e que eles dependiam do contexto da produção textual. Assim, ele buscou compreender o uso e o contexto das palavras que aprendia, como pode ser observado em seu discurso abaixo:

Filmes de comédia, esses, em termos de séries de TV também, essas séries que são, tipo, contextos de, de amigos, de família, tipo *Friends*, *Partners*, que são situações do dia a dia e que tu consegue aprender um monte de coisa ali do dia a dia das pessoas, do, do, do, do... das, do, dos americanos e tu consegue... é, observar situações, expressões, que tu vai usar em uma situação do teu dia a dia, então, mas, esse tipo de, nesses, tanto do cinema quanto da série, de coisas que retratasse situações do dia a dia mesmo.

A contextualização do vocabulário também é um tipo de estratégia cognitiva. Esta estratégia de aprendizagem visa colocar uma palavra ou frase numa sequência

significativa no uso da LI (O'MALLEY *et al*, 1985, 1985b e 1990). Isso é perceptível no momento em que o aprendente buscava nos filmes de comédia, nas séries de TV os contextos específicos – de família, de amigos etc.

Abaixo, resgato o quadro de estratégias de aprendizagem elencadas por O' Malley *et al* (1985a, 1985b e 1990), adaptado conforme as estratégias identificadas na pesquisa que são usadas pelo participante.

Quadro 2 – Estratégias de Aprendizagem do Participante

Metacognitivas	Descrição
Atenção seletiva	Decidir, com antecedência, se vai atender a aspectos específicos da produção linguística ou a detalhes situacionais que orientarão a retenção dela
Autogerenciamento	Compreender as condições que ajudam o processo de aprendizagem e providenciar a presença dessas condições
Auto-avaliação	Checar a produção linguística com o conhecimento interior de completude e correção (desempenho x competência)
Auto-reforço	Providenciar recompensas quando uma atividade de aprendizagem linguística for cumprida com sucesso
Cognitivas	Descrição
Repetição	Imitar um modelo linguístico, incluindo práticas orais e ensaios em silêncio
Tradução	Usar a primeira língua como base para a compreensão e/ou produção da língua estrangeira
Anotação	Anotar a ideia principal, os pontos importantes, resumir ou sumarizar informações apresentadas oralmente ou por escrito
Contextualização	Colocar uma palavra ou frase numa sequência significativa
Sócio-afetivas	Descrição
Cooperação	Trabalhar com um(a) ou mais colegas para obter “feedback”, compartilhar informações ou modelar uma atividade linguística
Questionamento para clarificar	Pedir ao(a) professor(a) ou a outro(a) falante nativo(a) que repita, parafraseie, exemplifique e/ou dê exemplos
Conversa consigo	Usar redirecionamento mental para assegurar que a atividade de aprendizagem será bem sucedida ou para reduzir a ansiedade envolvida na tarefa

Fonte: Adaptado pelo autor

Durante as entrevistas, houve um aspecto na rotina de estudos que se repetiu, o aprendente estudava inglês como algo prazeroso, percebendo a atividade, inclusive, como lazer. Assim, Théo nunca estipulou um tempo ou horas diárias para estudar, pois ele esteve sempre buscando oportunidades.

Seguem três trechos de entrevista que abordam esta situação - o primeiro e o segundo sobre o tempo investido no estudo e o terceiro referente à busca de oportunidades para praticar a língua-alvo:

Acho que quantas horas por dia, eu estudava inglês, por exemplo. Não era uma coisa fixa... muito, porque não era como se eu estivesse estudando, né [...] como se eu tivesse aprendendo uma coisa que eu gostava, que eu gosto, na verdade. Então, eu nunca fui [...] a questão de aprender inglês pra mim, nunca foi assim, tipo [...] eu vou sentar e estudar pra aprender inglês, é [...] tipo, eu tô aprendendo uma coisa que eu gosto, como uma língua diferente.

Eu continuo buscando o máximo de situações possíveis em que eu possa continuar utilizando o inglês, então... de, se eu puder ficar conversando em inglês com alguém ou se eu puder estar tendo conta, assistindo filme, série, enfim, que é uma coisa que eu faço bastante quando dá tempo, mas é uma coisa que eu faço bastante. Se eu puder assistir eu tô assistindo porque eu tô aprendendo alguma coisa nova ali em inglês, às vezes é, é, é, inconscientemente eu tô aprendendo, então é mantendo o máximo de contato possível. [...]

O pessoal que participou do programa dez anos atrás, a gente tem um grupo no *WhatsApp*, tá conversando o tempo inteiro, o pessoal já tá marcando umas visitas de, pra estado do Fulano entendeu? Aniversário de dez anos, então a gente tá conversando em inglês, assim, sempre que possível lá no grupo, tem gente que nem mora mais aqui então, assim, tendo o máximo de contato possível com o inglês.

As estratégias não dizem respeito somente aos meios utilizados para aprender a LE, mas também sobre as ações do aprendente para reforçar conceitos, ou praticar a frequência delas. Para corroborar as informações diagnosticadas e analisadas nas entrevistas acerca das estratégias de aprendizagem, entreguei ao aprendente um inventário com 50 perguntas, sobre as ações dele em torno de seu estudo da LI. Assim, as estratégias utilizadas estão categorizadas no inventário e ao lado a resposta que aponta para a frequência da atitude praticada.

Considerarei para a análise as que correspondem a partir do número 3 (de certa forma verdadeira), pois são ações que acontecem em cerca de 50% da prática (significa que a afirmação é verdadeira em cerca de metade das ocasiões)⁸. O inventário com todas as perguntas consta nos apêndices do trabalho.

Em mais de dez das sentenças focalizam nas ações para internalização de palavras novas e na manutenção do vocabulário: 4, 7, 8, 10-19, 23 e 24

Ações cujo foco é a fala foram marcados em pelo menos 8 sentenças, são elas: 7, 10 – 14, 35, 49.

Ações cujo foco é a audição estão nas sentenças: 11, 14, 15, 32 e 45.

Ações cujo foco é a leitura foram marcadas as seguintes sentenças: 10, 13, 16 -19, 22, 23, 27,

Ações cujo foco é a escrita foram marcadas nas assertivas: 1, 8, 10, 13, 17, 19, 20, 22, 23, 30, 31, 39

É interessante notar que estratégias e a autonomia do aprendente estão relacionadas. Assim, selecionei as sentenças que envolvem uma rotina de manutenção do inglês, que estejam ligadas ao “convívio” com o idioma, como se essa língua fosse a de sua comunicação, simulando uma situação real.

Selecionei somente aquelas cujas respostas correspondem ao número cinco, ou seja, SEMPRE OU QUASE SEMPRE VERDADEIRA, significa que a afirmação é verdadeira em quase a totalidade das ocasiões, ou melhor, são ações que ele pratica cotidianamente. Assim, presumo que já fazem parte de sua rotina e, por isso, o ajudam na manutenção do que já sabe e o leva a aprender coisas novas:

- Tomo a iniciativa de começar conversações em inglês;
- Vejo programas em inglês na TV ou vou ao cinema para assistir filmes, falados em inglês;
- Leio em inglês por prazer;
- Primeiro dou uma lida rápida depois volto e leio cuidadosamente;
- Tento encontrar padrões (modelos) em inglês;
- Tento não traduzir palavra por palavra;

⁸ Algumas sentenças vinculam-se a mais de um aspecto observado, assim pode haver uma que esteja em mais de uma categoria analisada.

- Se eu não me lembro de uma palavra em inglês, eu uso uma palavra ou frase que significa a mesma coisa;
- Procuro pessoas com quem eu possa falar em inglês;
- Tento criar o máximo de oportunidades de ler em inglês;
- Faço perguntas em inglês.

Na entrevista piloto, Théo conta que determinadas ferramentas visam suprir uma determinada carência ou um aspecto que ele sabe que precisa melhorar, como a sonoridade das palavras, por exemplo:

[...] então assim, essa parte da, do, do cinema, das séries, é pra aprender essa questão dos sons, de saber entender melhor os sons... ter essa habilidade dos sons, porque eu não tenho alguém que possa conversar comigo, 24 horas, em inglês [...] que isso facilitaria bastante.

- Eu converso sozinho em inglês. Acho que isso, conta como estratégia de aprendizagem...

Por meio da entrevista, pude constatar que a tentativa de praticar a língua inglesa, de mantê-la e aprimorá-la é recorrente por Théo. Ele está sempre buscando formas de manter-se atualizado, aprendendo e descobrindo novas oportunidades de manter-se estudando a LE.

Depois de analisar e discutir as estratégias usadas por Théo em sua aprendizagem, a seguir, teço considerações acerca dos aspectos autônomos na próxima seção, que observei ao longo da investigação.

3.3 Riqueza conquistada: a autonomia do aprendente

Quando alguém decide estudar por conta própria, seja uma língua estrangeira ou outra área do saber, deve estar consciente que será responsável pelo planejamento, execução e resultados dos objetivos traçados. Ser autônomo inclui administrar não apenas as etapas de um processo, mas também acompanhar a própria evolução e avaliar a si mesmo, ou submeter-se a testes que meçam seu avanço nos estudos.

No marco teórico desta dissertação, citei os pressupostos de Holec (1981) que, entre outras colaborações, afirma que o aprendente autônomo é aquele que

chama para si a responsabilidade da aquisição da LE e o quanto é importante o controle de uma estrutura de aprendizagem, bem como o quanto o aprendente é atuante sobre ela. Perguntei diretamente se ele se considera responsável pela sua aprendizagem da LI, ele respondeu que:

Eu acredito que sim, porque especialmente na questão de aprender uma língua e como... é... eu não tenho muita oportunidade nunca tive na verdade muita oportunidade de praticar as coisas que mais eu queria praticar que era a parte da fala, então eu era responsável por buscar os mecanismos as possibilidades que eu tivesse pra praticar a língua, porque senão eu ficava só nos exercícios que eu fazia sozinho, nas coisas que eu utilizava pra aprender sozinho e ia ficar só ali e eu não queria que ficasse só ali. Eu queria levar o que eu tava aprendendo para um contexto, uma situação de uso...

Então eu acredito que eu sou responsável sim, porque os recursos que eu utilizei, eu que fui atrás deles, as situações em que eu criei juntamente com outras pessoas pra praticar a língua, como eu comentei na entrevista anterior, da amiga que a gente ficava conversando, durante horas ficávamos conversando em inglês, era a gente que ia atrás, então eu acredito que eu seja responsável sim nesse sentido.

Desse modo, é possível perceber que o aprendente é consciente dos fatores que envolvem o caminho traçado por ele, assim como os fatores limitantes ao seu progresso, e justamente por ser um autônomo, ele busca formas de sair dessas dificuldades.

Na entrevista, perguntei a Théó se ele se considera um aprendente autônomo. Em sua resposta, ele cita as ações que confirmam sua posição, assim:

Acredito que sim [...] embora eu tenha estudado desde a quinta série, muito do que eu aprendi, a maior parte do que eu aprendi foi utilizando as ferramentas que a gente já conversou nas entrevistas anteriores e são ferramentas que utilizei na minha aprendizagem, sozinho.

Quando se fala em autonomia, temos o aprendente como o protagonista e responsável pelo seu avanço nos estudos, assim ele deve estar atento ao seu nível de conhecimento alcançado bem como suas metas a serem atingidas. Além disso, a administração de todas as variáveis envolvidas no processo da aprendizagem,

métodos, tempo, materiais utilizados e como serão manuseados, assim o estudante é o sujeito de sua aprendizagem.

No depoimento do entrevistado é possível perceber essa autonomia assumida por ele, pois mesmo quando não havia motivação ou interesse pela aula de algum professor na escola pública, ele mantinha seu ritmo de estudos em casa, ouvindo músicas, jogando vídeo game, entre outras práticas.

Johnson e Johnson (1999) afirmam que um dos aspectos principais de um perfil autônomo se refere à responsabilidade diante de seu objeto de estudo. Assim, ele deve administrar as ferramentas que utiliza para alcançar seus objetivos. O aprendente deixa claro na entrevista que sempre foi o protagonista de seu estudo do idioma:

Eu buscava esses recursos que eu utilizava pra aprender [...]
Então era eu que ia atrás lá da música e ia lá e baixava [...]
Era eu que ia atrás lá da revista que eu utilizava [...]
Era eu que ia atrás dos cadernos e das coisas que eu precisava
então [...] é as ferramentas que eu utilizei são as ferramentas, eu ia
atrás eu adaptava pro que eu precisava naquele momento
principalmente a parte da fala e da escuta, então...

Ainda sobre algumas características observadas no aprendente autônomo, Candy (1991) menciona a disciplina como um aspecto de grande importância. Na entrevista, perguntei diretamente a Théo sobre a relação dele com o estudo, se tinha uma rotina estabelecida, ou seja, uma atitude disciplinada, sua resposta em um primeiro momento parece contradizer Candy:

Pra mim, eu acredito que... que não, porque como como eu comentei, eu não tinha uma rotina fixa de estudos que eu utilizei pra aprender inglês [...].
Eu tinha muito tempo livre [...] minha preocupação era só estudar [...].
Pra ler e pra ouvir música que foi a principal ferramenta que utilizei pra estudar inglês.
A rotina que eu tinha não era uma coisa fixa ela acontecia quando ela acontecia.
Pra mim não tá necessariamente ligado.

Refletindo sobre a resposta do entrevistado e sobre as características apontadas não só por Candy (1991), mas pelos demais estudiosos que ratificam a importância de ser disciplinado, chego à conclusão que sua disciplina consiste em estar sempre em busca de aprender mais e continuamente o idioma ao qual se dedica.

Benson (1997) afirma que o termo autonomia apresenta uma definição não rígida, assim essa palavra pode ser reconfigurada segundo as mais variadas situações, vinculadas ao indivíduo. Ele ainda complementa que, para a Linguística Aplicada, a abordagem da autonomia centra-se no aprendente, sendo, assim democrática.

Desse modo, os estudiosos apontam a responsabilidade e a liberdade como duas vertentes ao tratar da autonomia do aluno. Esses pressupostos são ratificados por Benson e Voller (1997), pois a autonomia, para eles, tem sido analisada por meio de cinco formas distintas.

Na primeira, entende-se que o aprendente estuda sozinho. Na segunda, ele desenvolve várias habilidades a serem usadas num contexto de autoaprendizagem. Quanto à terceira, está relacionada à capacidade natural do aprendente. A quarta focaliza na responsabilidade do estudante. E por fim, na quinta, tem-se que o aprendente assume a condução de sua aprendizagem.

O participante de pesquisa relata alguns detalhes que ratificam esses pareceres e junta o fato de não enfrentar dificuldades no processo de busca pelo avanço nos estudos:

[...]. No início era uma aprendizagem que tava acontecendo de forma inconsciente.

Eu tava ali tendo acesso lá aquelas coisas que eram para o meu lazer e eu tava aprendendo inglês a partir daquilo.

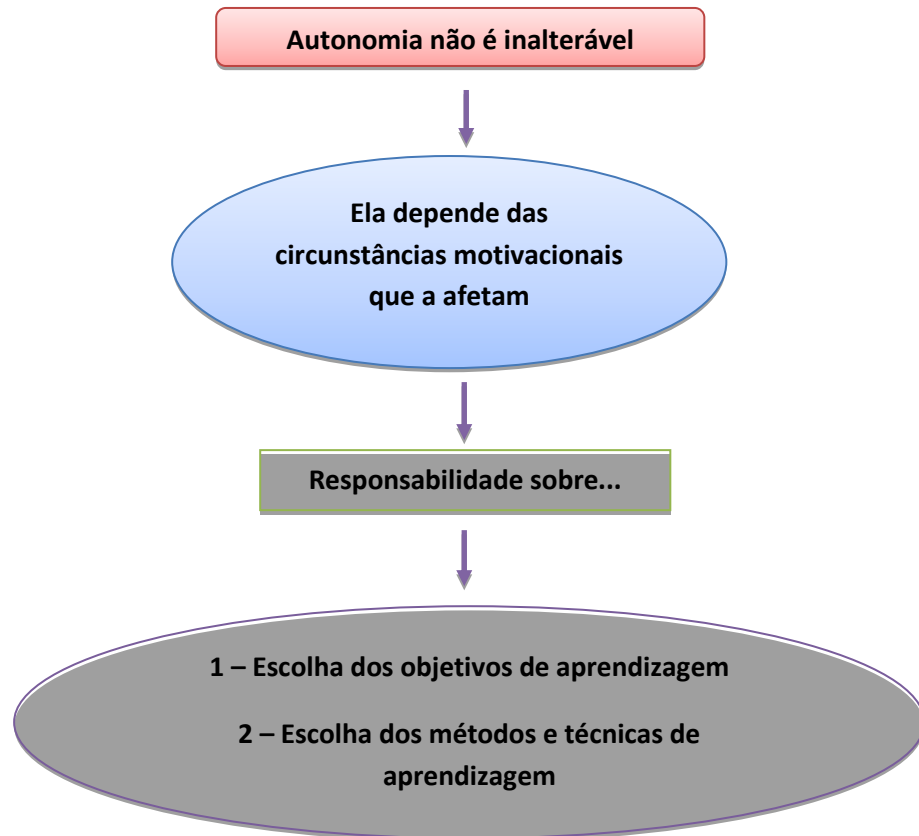
Não vejo que tenha tido dificuldade no início pra fazer esse gerenciamento porque foi um processo de aprendizagem inconsciente.

Quando ele se tornou consciente é [...] é [...] também acho que não teve dificuldade, porque tava associado ao lazer, então eu não via como obrigação [...].

Era uma coisa que me dava prazer e que ao mesmo tempo então não vi dificuldade.

A autonomia, segundo Moura Filho (2005), não é um estado inalterável, mas uma condição que se move conforme as circunstâncias motivacionais. Assim, o autor propõe exposições de outros pesquisadores, os quais buscam determinar os aspectos principais da autonomia. A seguir, apresento a figura 9 para ilustrar a ideia do teórico.

Figura 9: Autonomia e Circunstâncias Motivacionais



Fonte: Autoria própria

Ao fazer a relação dessas proposituras e ao mesmo tempo analisar as respostas do pesquisado, percebi que essas definições podem ser observadas num caso real. Trago trechos da entrevista que estão de acordo com o que é sugerido pelos teóricos que sustentam minha pesquisa.

Citei Macaro (1997, p. 168) que aponta a habilidade do aprendente em chamar para si a responsabilidade da escolha dos objetivos. Busquei nas respostas de Théo e percebi que os objetivos estão ligados à necessidade que surge por meio de uma dúvida ou desejo de estudar determinado assunto:

É... é... uma coisa que veio acontecendo e à medida que vem surgindo, por exemplo, assisti um filme vem uma coisa lá que eu não entendi, à medida que essas dúvidas vão surgindo, eu as vou sanando [...].

[...] acho que eu sempre fui muito curioso pra saber as coisas, acho que isso ajuda bastante de você ser curioso, de por exemplo, encontrar uma dúvida, que foi uma das perguntas das entrevistas

anteriores e não deixar a dúvida morrer e procurar saber indo além da dúvida.

Mas assim, à medida que eu vou tendo contato com as situações e daí eu vou aprendendo mais coisas novas, aí eu vou transferindo pra coisas que eu já conheço, certo? Por exemplo, Eu vi ali alguma coisa que ‘ah, eu lembro disso então eu vou ouvir mas em outro contexto, mas tá relacionado’ então eu tô estabelecendo relação com o conhecimento que eu já tenho, e o que eu não conheço, eu vou procurando sanar as dúvidas enquanto eu vou tendo contato com essas coisas pra que eu possa reutilizá-las no futuro, especialmente na parte da comunicação, principalmente.

De vocabulário, de pegar uma palavra nova que eu não conhecia o significado e aplicar ela em uma situação, ou de pegar uma palavra que... assim... de pegar uma palavra ali e entender pelo contexto o que que ela significa e aplicar em outra situação, ou pegar uma palavra e não conseguir entender ela pelo contexto, mas aí buscar uma forma de aprender ali e buscar reutilizá-la, porque eu *pego [sic]*, aprendi uma coisa ali, eu preciso reutilizar em algum momento que é pra ficar mais fixo que foi aquilo que eu aprendi’ em termos de estrutura, em termos de vocabulário, em termos de tudo, de pronuncia também.

Em seguida, o mesmo autor acrescenta a responsabilidade sobre métodos e técnicas de aprendizagem. Na entrevista Piloto, o aprendente diz: *“eu passava a limpo a letra da música pra eu memorizar...”*. Ainda, no excerto que retirei da entrevista piloto, ele fala que, *“isso me ajudou muito, a entender vocabulário, a entender os princípios idiomáticos, [...] qual a diferença, e, ... é, ... é, ... de, de... de uma palavra que tem determinado contexto”*.

Complementando seu depoimento, coloco um trecho da entrevista que aborda como tema-central a autonomia:

Então eu acredito que eu sou responsável sim, porque os recursos que eu utilizei, eu que fui atrás deles, as situações em que eu criei juntamente com outras pessoas pra praticar a língua, como eu comentei na entrevista anterior, da amiga que a gente ficava conversando, durante horas ficávamos conversando em inglês, era a gente que ia atrás, então eu acredito que eu seja responsável sim nesse sentido.

Mais adiante, ele conta que os mesmos recursos que utiliza para avançar em seu estudo da língua inglesa, usa como ferramenta em sua ação como docente:

Em termos de recursos, acredito que é o que tá dentro dos materiais didáticos, são os recursos do meu interesse pessoal ou para o meu lazer, então, por exemplo, vou assistir o filme que é um documentário sobre alguma coisa que eu tenho interesse em aprender [...] aí eu tô

associando uma atividade de lazer com um atividade de aprendizagem.

[...] é [...] em termos de procurar tirar dúvida ou tentar uma estrutura da língua que vem sendo utilizada, que eu quero a explicação formal daquilo, quando eu procuro saber a explicação formal de alguma coisa, eu geralmente vou na internet, vou pesquisar na internet lá a que me oferece a melhor explicação e as vezes até quanto eu tô preparando um material pras minhas aulas, eu vejo qual pra mim funciona melhor pra sugerir pros alunos uma página pra que eles possam pesquisar esse assunto.

Ainda, Macaro (1997) aponta aspectos dessa responsabilidade, mencionando o ritmo e também o processo avaliativo que o aprendente precisa se submeter a fim de compreender como está seu avanço nos estudos. Sobre isso, busquei na entrevista piloto, na de motivação e de autonomia declarações que mostram sua preocupação e ciência em se auto-avaliar, segue:

Eu fiz o TOEFL, aqui pela UNIFAP, em 2015.

Volta e meia aparece umas coisas, assim, que a gente encontra alguma dificuldade, por exemplo, no início do mês de abril de 2019, eu fiz o TOEFL de novo e aí eu não sei se os textos estão mais difíceis ou se eu tô ficando meio 'burro' [...].

Em seu percurso de busca pela aprendizagem da LE, percebi que Théo considera que sua iniciativa em aprender a língua inglesa teve mais peso em situações alheias do que aquelas formais trabalhadas pela escola pública:

Embora tenha a participação do ambiente formal escolar, mas eu acredito que a maior parte tenha sido através das ferramentas que eu encontrei sozinho para que eu aprendesse inglês.

Em relação aos cursos livres das escolas particulares de línguas, o entrevistado afirma não ter uma boa experiência, quando se trata dos testes que detectam o nível do possível aluno:

Eu fiz um nivelamento, mas fiquei meio frustrado porque eles tinham me colocado em um nível que eu achava que não deveria ser aquele porque me colocaram em um nível baixo, as escolas sempre colocam em níveis mais baixos pra ficar mais tempo nelas. Aí eu fui fazer a prova só por fazer, de desse certo e me deixasse satisfeito talvez eu fizesse o curso, mas eu nunca tive essa vontade de ir para uma escola, porque eu acho que tiraria um pouco da liberdade de aprender no meu próprio tempo e acabar se tornando obrigação.

Ainda na fundamentação teórica desta pesquisa, citei e retomo o parecer de Dickinson (1987) acerca do fomento da autonomia, professor e instituição de ensino não se envolvem diretamente, mas o aprendente é o que assume a responsabilidade pela aprendizagem, às vezes, inclusive pelo material a ser utilizado. Théo reconhece, mesmo de forma modesta, a ação motivadora por parte de alguns professores, inclusive percebi que ele desejou deixar isso bem claro na entrevista:

Teve a participação dos professores que foram motivadores e que de certa forma foram responsáveis porque eles participaram desse processo, mas eles tiveram a sua participação também. Só pra não esquecer que não foi só eu, mas teve gente participando também nesse processo junto comigo.

Apesar da autonomia ter sido estudada em outras áreas do conhecimento, no ensino e aprendizagem de língua estrangeira, ela se fortaleceu com o surgimento do método comunicativo, visto que este modificou o papel do aluno, buscando torná-lo sujeito de sua aprendizagem. Todavia, para que possa exercer este papel, é preciso que aquele que se propõe a trilhar esse caminho por si, seja autônomo, pois é ela quem possibilita que o indivíduo seja sujeito de sua aprendizagem.

Em dado momento da entrevista, quando perguntei sobre a movimentação dele para estudar algo que tem curiosidade ou quando surge a necessidade de saber mais sobre um aspecto cultural e linguístico, Théo reflete sobre o volume de conteúdo que conseguiu absorver e praticar durante o processo de aprendizagem do idioma. Ele faz uma comparação sobre as dúvidas que surgiam e sobre a velocidade com que elas aconteciam:

No começo, logo que eu comecei a aprender, essas situações, elas apareciam com mais frequência, porque tinha mais tempo livre e tinha menos conhecimento da língua hoje que eu tenho, por exemplo.

Então eu tinha mais dúvidas, eu procurava sanar essas dúvidas a medida que elas apareciam, e também tinha mais essa vontade, esse fogo de ouvir uma coisa e 'e quero usar isso em algum lugar', hoje eu ainda, sempre aparece coisas novas pra você aprender, em termos de tudo, de estrutura, de vocabulário, de sons, enfim, de cultura, de tudo.

E [...] mas é num volume menor do que logo que eu comecei a aprender, então é situacional, mas no começo, quando eu estava dando os primeiros passos, essas situações apareciam com mais

velocidade, com maior quantidade, e eu ia sanando elas sempre que era possível.

Além dos insumos mostrados nos excertos das entrevistas acerca da autonomia do aprendente, resgato alguns documentos pessoais disponibilizados por ele, que proporcionam indícios de autonomia. Segue a descrição deles que já foi referendada na metodologia desta pesquisa:

- Histórico Escolar do Ensino Médio, concluído em 2008, em uma Escola do Estado do Amapá. Nele, observei que em língua inglesa o pesquisado tirou as médias anuais de 38, 39 e 39, sendo o valor máximo de 40 pontos por série;
- Edital de Resultado Final dos Candidatos Classificados e Aprovados para o Cargo de Professor de Língua Inglesa (Macapá – Urbana) da Secretaria de Educação do Estado do Amapá, nº 038/2012, publicado no Diário Oficial do Estado do Amapá, nº 5358 de 29 de novembro de 2012. Théo foi classificado em 11º lugar;
- Histórico de Graduação em Licenciatura Plena em Letras Português/Inglês da UEAP. Nele, notei que o bom desempenho na língua inglesa e demais disciplinas afins se manteve em comparação ao Ensino Médio. Assim, as médias alcançadas pelo pesquisado são: Língua Inglesa I – 9,3; Língua Inglesa II – 10,0; Língua Inglesa III - 9,95; Língua Inglesa IV – 9,0; Língua Inglesa V – 9,45; Língua Inglesa VI – 9,45; Língua Inglesa VII – 9,75; Literatura Inglesa I – 9,75; Literatura Inglesa II – 9,5; Literatura Norte-Americana I – 10,0; Literatura Norte-Americana II – 10,0; Metodologia do Ensino da Língua Inglesa – 9,0; Estágio Supervisionado de Língua Inglesa no Ensino Fundamental (EF) – 10,0, Estágio Supervisionado de Língua Inglesa no Ensino Médio (EM) – 10,0; Prática Pedagógica em Língua Inglesa no EF – 10,0; Prática Pedagógica em Língua Inglesa no EM – 9,48; e Fonética e Fonologia da Língua Inglesa – 9,45;
- Exame TOEFL ITP - realizado no dia 16 de maio de 2015 e obtendo nota final 640, que, segundo o texto da declaração, “equivale ao nível C1 no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, realizado pelo Núcleo de Línguas da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras”; e

- Notificação de aprovação na seleção para o PDPI. Nesta notificação, consta as notas nas habilidades testadas: *Listening 58; Structure 68; e Reading 62*, perfazendo um total de 627 pontos.

Ao observar a descrição deste documentos, infiro que há neles indícios de que o aprendente é autônomo, pois suas notas do EM e da graduação em Letras, mostram que ele sempre esteve acima de 90% de rendimento. As notas do TOEFL ITP e do PDPI corroboram ainda mais.

Ademais, também temos a sua aprovação no cargo de professor de língua inglesa pela Secretaria de Estado da Educação do Amapá, na seleção do Programa English Immersion USA 2009 e no Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Língua Inglesa nos EUA, que marcam a sua história de sucesso e autonomia na aprendizagem de LI como LE.

Finalizando a análise sobre a autonomia do participante de pesquisa, na aprendizagem de uma LE, pontuo que a liberdade de ir em busca do propósito educativo a que se propõe é inerente do autônomo. Isso tudo se refere não apenas a responsabilidade de ir buscar o conteúdo ou de relacionar as ferramentas, mas também de estar ciente de seu progresso, ou não, por meio de avaliação.

Depois de discutir e analisar os dados acerca dos aspectos autônomos encontrados no estudo de caso, sigo este capítulo com a seção seguinte que apresenta alguns insumos, que considere relevante, referentes à participação de Théo no Programa Jovens Embaixadores para sua aprendizagem de LE.

3.4 A história do mapa da mina: Programa Jovens Embaixadores (English Immersion USA 2019)

O programa “Jovens embaixadores” foi criado em 2002, pela Embaixada dos Estados Unidos, o objetivo é levar estudantes brasileiros da rede pública para um intercâmbio de três semanas nesse país. Com a intenção de valorizar o interesse no social, busca jovens engajados em questões sociais, projetos que visam a melhoria de vida das pessoas, valorizando as ações desenvolvidas por eles.

No site⁹ oficial “Embaixada e consulados dos EUA no Brasil”, é possível encontrar alguns dos requisitos para participar, entre eles: é ter entre 15 e 18 anos; cursar o Ensino Médio na rede pública; apresentar excelente desempenho escolar; nunca ter viajado para o país de destino. Trata-se de um programa do Governo Federal, cuja iniciativa é da embaixada do Brasil situada nos Estados Unidos.

Embora o programa aceite que o candidato tenha experiência em intercâmbio, o tempo no país estrangeiro não pode ultrapassar a 20 dias. O candidato ainda precisa ter bom nível de domínio do inglês, aluno precisa comprovar proficiência na língua inglesa, nas quatro competências: fala, leitura, escrita e audição; pois parte do processo de seleção é a imersão do participante na língua inglesa ainda em solo brasileiro. No caso do participante da pesquisa, ele participou na etapa regional na cidade de Manaus-AM. Esta etapa é chamada de Programa English Immersion USA 2019.

O bom convívio social do candidato é um requisito buscado pelo programa, não apenas na escola, mas também no entorno, e no seio familiar. Por isso, há a etapa em que o jovem recebe uma visita de representantes do programa em sua casa. Por fim, o programa busca atender aos jovens de condições socioeconômicas menos favorecidas.

Os jovens selecionados precisam apresentar espírito de liderança e iniciativa. Quanto à questão do projeto social, eles devem ter participado por, pelo menos, um ano, não se restringindo a algum tema específico, pois os jovens podem dedicar-se a questões escolares, como: educação contra as drogas, educação sexual, de natureza ambientalista ou religiosa. O participante de minha pesquisa inclusive deixa claro isso na seguinte passagem extraída da entrevista piloto:

Tem gente que dá aula de inglês em comunidade [...] tem gente que faz projetos voluntariados na igreja.
Não precisa ser necessariamente, na escola.

Durante o período de inscrição no Programa Jovens Embaixadores, o candidato deve anexar um documento que comprove a atividade social desenvolvida. Théo relata sobre isso na entrevista, em suas palavras:

⁹ Disponível em: <<https://br.usembassy.gov/pt/education-culture-pt/programa-jovens-embaxadores/como-participar-do-programa/>>. Acesso em: 10 abril 2019.

Aí precisava de uma declaração de alguém ou de alguma instituição, é, é... endossando que você tá participando de algum tipo de projeto de voluntariado, que era enviado junto com o questionário.

Sobre esse critério, o entrevistado conta quais os projetos em que estava envolvido, que eram dois:

Eu participava, é [...] do PROCEL nas escolas, que era a questão dos recursos naturais.

Pesquisador:

- PRO?

Entrevistado:

- PROCEL.

- P - R - O - C - E - L.

- E o outro era um projeto sobre sexualidade.

O entrevistado de nossa pesquisa tomou conhecimento desse projeto por meio de uma professora de língua inglesa de sua escola, ela fez um anúncio geral a todos que tivessem interesse em participar de um programa cujo objetivo era um intercâmbio. Ele relata que:

Ela chamou os alunos que quisessem [...] tipo: “- Os alunos que quiserem, eu vou tá aqui, tal hora, tal lugar, lá no auditório [...] vão lá passar comigo”.

Então os alunos que tivessem interesse, “me procurarem, que tô lá” [...].

No horário que ela marcou.

Aí, não foram tantos alunos, assim...

É aquela coisa [...] a gente dá a oportunidade, mas preciso a pessoa, também, buscar isso aí.

Ele foi um dos que atendeu ao chamado da professora, interessou-se e se inscreveu. A possibilidade de ir para os Estados Unidos motivou o aprendente em sua busca pela melhoria nas quatro habilidades, pois ele considera ainda que a sua audição precisa ser melhorada, e manter-se estudando em todas as habilidades a fim de aperfeiçoar o conhecimento que ele apresenta da LE.

O formulário de inscrição deveria ser preenchido em inglês. Na Entrevista Piloto, ele relata um pouco sobre as etapas do processo de inscrição e as condições para se inscrever:

E aí, o processo de seleção, nessa época, ele acontecia com esse questionário inicial [...] esse questionário, perguntava informações pessoais básicas, perguntava sobre o Projeto de voluntariado que

era desenvolvido[...] perguntava de [...] sobre o aprendizado de Inglês, se tinha feito em escola, escola privada, escola pública, se tinha estudado em cursinho, como tinha aprendido inglês e esse questionário tinha que ser feito todo em inglês, também.

Caso a ficha do candidato fosse aprovada, ele seguiria para a próxima etapa, uma entrevista, conduzida por uma banca de três professores. Segue trecho retirado da entrevista:

A entrevista, ... era assim,... os temas gerais, assim da entrevista, eles perguntavam alguma coisa que já tava no questionário, sobre a tua atividade de voluntariado[...] porque [...] qual era o seu interesse em participar do Programa, qual era o seu interesse na questão da Língua Estrangeira e colocava assim, questões do cotidiano, tipo, como a pessoa se desenvolveria numa situação do cotidiano. Eu lembro que na minha entrevista, ela perguntou se, se eu, por exemplo, me perdesse nos Estados Unidos, o que, que eu ia fazer. Eu disse: “- eu ia chorar” [...].

O programa focalizava num tipo de perfil, pois não era apenas levar alunos de escola pública para um período de experiência nos Estados Unidos, era também para conhecer os propósitos desses candidatos, saber se eles tinham intenção de na volta manter-se engajados na sociedade. Théo relata que:

E [...] e assim, mais ou menos nessa linha de perguntas, de situações do cotidiano, de como a pessoas se sairia de uma situação problemática, que ela pudesse encontrar ali. Qual era o interesse dela, em participar do Programa e que tipo de retorno, ela poderia trazer pra comunidade dela, a partir dessa participação do Programa.

Após essa etapa uma equipe seguia para a residência do candidato, conhecer o ambiente familiar, conversar com os pais, e compreender o contexto social em que o aluno está inserido. Essa equipe era constituída por funcionários da secretaria de educação e um assistente social.

O propósito da visita consistia no fato de que eles buscavam um perfil de aluno de baixa renda, pois uma das propostas do programa era permitir ao aluno de escola pública e de classe baixa, a oportunidade de experiência no exterior. Ele relata sobre essas questões:

- Eles foram fazer visita em casa [...] porque tinha, é [...] pra participar do Programa, também, precisava, é não ter uma renda familiar muito alta.

- Aí visitava, pra conversar com os pais, saber a procedência do filho, se era uma pessoa estudiosa, se tinha o perfil que era, que era pedido para o Programa.
- E aí, eles foram em casa, conversaram com o meu pai, conversaram com a minha mãe [...] a, a, na verdade, acho que foi uma Assistente Social, da Secretaria de Educação que ia em casa e conversava com os pais dos alunos, que, que, faziam [...] que passavam no corte, porque cada uma dessas etapas, tinha um corte [...]

Cada etapa do processo, desde a inscrição, entrevista, relação de documentos, comprovação de bom nível de inglês por meio de teste, era eliminatória, assim temos uma visão bem rigorosa desse processo, o entrevistado relata na entrevista:

O questionário, eles já cortavam os alunos, na entrevista [...] eles já cortavam alguns alunos e aí, chegava na fase final da entrevista, era só com alguns alunos ali, que era pra finalizar o processo... Nesse ano que eu participei, pra etapa final, foram [...]. pra essa fase final da entrevista, foram 4 alunos, que foram os alunos que foram participar do Programa ((reconstituição de fala)).

Segundo Godoy e Carvalho (2015), atualmente, o Programa conta com parceiros públicos e privados do Brasil e dos Estados Unidos, sendo os mais notórios o Ministério da Educação (MEC), a rede de centros binacionais Brasil-Estados Unidos e empresas como Bradesco e Microsoft.

Théo nos conta na entrevista um pouco sobre como foi vivenciar a imersão, mesmo em solo brasileiro, a experiência consistia em falar o tempo todo no idioma estrangeiro, se houvesse dificuldade em alguma palavra deveriam usar gestos. Segue um trecho em que ele conta esta experiência, relacionando algumas atividades:

O passeio turístico, todo lá, a explicação [...] era toda em inglês, porque o objetivo do Programa aqui no Brasil, era oferecer uma experiência, o máximo, o mais parecido possível com a experiência de quem vai para os Estados Unidos. Então, as aulas, eram todas em inglês. A gente era orientado a falar em inglês, no hotel, a conversar com as pessoas que trabalhavam no hotel, em inglês, com os atendentes, conversar entre a gente, em inglês. Se tivesse algum professor por perto, conversando em português, já chamava a atenção [...] porque a experiência, era [...] a intenção era essa, ter o máximo de contato possível com o inglês.

E aí, foi nessa experiência que, eu tive, assim, em questão de, de contato, assim, com pessoas, foi o que eu tive maior, é [...] vamos dizer assim, contato com pessoas ali, em inglês.

Além de falar em inglês com as pessoas e participar de cursos e palestras sempre em Língua inglesa, os conteúdos eram voltados à cultura americana, assim, os alunos tinham a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre o país que um deles, apenas um seria o vencedor do programa, iria para o intercâmbio. Embora outros pudessem participar da imersão na cidade de Manaus-AM:

Nesse ano que eu participei, pra etapa final, foram [...] pra essa fase final da entrevista, foram 4 alunos, que foram os alunos que foram participar do Programa ((reconstituição de fala)).

[...]

- Aí, foram mais 2 meninas, junto comigo, que a gente fomos, nós três, fomos pra Manaus pra participar desse Programa (***) [...] que foi a Lara e a Clícia [...] que inclusive, a Clícia era da mesma escola que eu.

Essa parte do programa que aconteceu em Manaus, permitia aos participantes uma experiência de imersão no idioma. O aprendente relata na entrevista que as aulas ministradas eram diferentes do que ele conhecia até então, pois a proposta didática era especialmente dinâmica, que esperavam colaboração dos participantes, segundo ele:

A gente teve que refletir sobre características suas, eh [...] características pessoais sobre como você se porta em trabalho em equipe, fazer refletir realmente, sobre como a gente se porta em trabalho em equipe... sobre como a gente pode melhorar [...].

Godoy e Carvalho (2015) relatam que devido ao sucesso do programa no Brasil, outros países aderiram à proposta e segundo informa o site oficial do programa, esse tipo de programa foi inserido em 16 países, “que objetivam a inserção de seus jovens líderes em diferentes culturas para o enriquecimento cultural de futuras gerações”.

Embora Théo tenha buscado aprender inglês, valorizando cada oportunidade, desconhecia um programa de intercâmbio que fosse sem custo, até o dia em que uma professora de inglês de sua escola falou sobre o assunto e marcou uma reunião com os interessados.

Para ele, inclusive, essa professora é inesquecível, e a considera como a de maior influência em sua busca pelo aperfeiçoamento da LE. Em seu relato, ele afirma isso:

E aí teve a professora também, que foi a que a ma, me, me orientou em todo o processo de quando eu me candidatei lá no, no, no programa Jovens Embaixadores, também foi minha professora no ensino médio que ela motivou bastante nesse sentido, ela me ajudava bastante nesse sentido, me ajudou no processo todo de candidatura, na orientação pra participar das etapas, então ela trouxe, e [...] e [...] ela sempre tava ali, entendeu? Procurando saber, então foi uma professora que me motivou bastante também nesse sentido.

Para o entrevistado, até o momento, a melhor experiência de praticar a língua inglesa aconteceu nessa viagem, patrocinada pelo Programa Jovens Embaixadores. Para ele, por mais que tentasse, era difícil praticar o inglês sem pessoas que pudessem interagir com ele.

A oportunidade de interação vivenciada no programa vai além das oferecidas na escola, sobre isso Paiva (1999, p. 364) adiciona que:

... em contextos de aprendizagem de língua estrangeira, a preocupação com oportunidades de interação é ainda maior, pois, o contato que o aprendiz tem com a língua fica praticamente restrito à sala de aula e esta nem sempre oferece condições ideais para a interação. As oportunidades de interação são na maioria situações artificiais em forma de simulações sujeitas à interferência negativa de fatores sociais e afetivos.

Embora haja vários programas de intercâmbio para o jovem brasileiro, o Programa Jovens Embaixadores se destaca, pois oferece ao aluno de baixa renda e da escola pública a oportunidade de uma experiência de imersão, etapa que aconteceu na cidade de Manaus e também, para o vencedor do programa, a oportunidade de intercâmbio de três semanas em solo estadunidense.

O participante da pesquisa reflete sobre a experiência que teve, como oportunidade única, até aquele momento, de maior aprendizado do idioma, em suas palavras:

[...] Eu aprendi bastante lá.
Eu sabia que eu sabia muita coisa, mas eu ainda achava que eu precisava de muita melhora, especialmente na parte da fala e da escuta.

Porque assim, a parte da leitura e da escrita eu tinha muito contato na escola, na educação formal, e era uma coisa que eu tinha muito mais facilidade.

Na parte da fala e da escuta eu não tinha muitos momentos, muitas oportunidades pra treinar essas habilidades, a parte da escuta eu trabalhava através de músicas, filmes, essas coisas.

Mas assim, eh [...] a parte da música, ouvindo mas eu tinha o auxílio de uma legenda ou de alguma outra coisa muitas vezes, e na hora na conversação tu não tem legenda do que a pessoa tá falando.

Embora desde o início de sua jornada em busca de aprender o idioma e aperfeiçoar o conhecimento da língua, explorando as quatro habilidades, ele tinha consciência de suas limitações e buscou nessa oportunidade preencher algumas lacunas, e ter condições de prosseguir após essa experiência.

Síntese do capítulo

Ao longo deste capítulo de análise e discussão dos dados, busquei alcançar os objetivos desta pesquisa por meio da triangulação dos dados oriundos dos instrumentos de coleta utilizados. Dessa forma, identifiquei as principais motivações (intrínsecas e extrínsecas) do aprendente de LE; verifiquei as estratégias de aprendizagem usadas por ele; analisei os aspectos autônomos; e descrevi a participação dele no Programa Jovens Embaixadores e no Programa English Immersion USA 2019. A seguir, apresento minhas considerações finais.

NOVAS MINAS E SUAS RIQUEZAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho partiu da premissa de conhecer as possíveis motivações (intrínsecas e extrínsecas) de um aprendente autônomo de língua estrangeira para viabilizar caminhos possíveis de aprendizagem de uma língua para outros aprendentes por meio da observação de histórias de sucesso (BANDURA, 1972; STAKE, 1994; MOURA FILHO, 2005).

Adotei a metáfora “O Mapa da Mina” para representar as minhas elucubrações conforme os insumos encontrados ao longo da investigação, pois ele traz as pistas para que o indivíduo encontre a mina do tesouro. As pistas ou caminhos aqui se referem aos aspectos motivacionais, aos autônomos e as estratégias de aprendizagem usadas pelo participante da pesquisa.

Ao investigar as motivações de um aprendente de línguas, para este estudo a língua inglesa, interessei-me pela história de Théo, um aprendente autônomo e que iniciou os estudos da língua inglesa ainda menino pelo interesse de se integrar à comunidade cultural dos países que usam essa língua e também em aprender por aprender.

Para alcançar os objetivos propostos e responder as perguntas de pesquisa, embasei-me em compreender os seguintes construtos teóricos: motivação, estratégias e autonomia. Em relação à motivação, filiei-me a definição de Dörnyei (2001) por entendê-la como um estado de alerta, e sumariizei, segundo Dörnyei (2011), Tapia e Fita (2010), Guimarães (2009) e Dörnyei e Ottó (1998), as principais características do aluno motivado - competente, ativo, comprometido, interessado, seguro, consciente, entre outras.

Além disso, tive que conhecer as estratégias usadas pelo aprendente em seu processo. Logo, compreender as definições e apesar de não assumir uma específica, entendo que as estratégias são as ferramentas utilizadas pelo indivíduo para alcançar os seus objetivos quanto à língua-alvo. Nesse sentido, apliquei na investigação o inventário criado por Oxford (1990), traduzido e adaptado por Paiva (2006).

Ainda, em relação ao aporte teórico, precisei conhecer os conceitos de autonomia, assumindo o conceito proposto por Macaro (1997) para atentar os fins

desta dissertação, bem como saber identificar um aprendente autônomo. Este teórico concebe autonomia como uma habilidade em assumir a responsabilidade pela aprendizagem.

Ao apropriar-me destes conhecimentos teóricos, pude construir a metodologia, pautada em uma pesquisa qualitativa, que se moldurou em um estudo de caso, de caráter interpretativista, escolhendo um núcleo de análise investigativa em seus vários aspectos, colhidos, analisados e discutidos por meio dos instrumentos (entrevistas semiestruturadas, inventário de estratégias de aprendizagem e documentos pessoais).

Os aportes teóricos e metodológicos desta pesquisa me permitiram responder as perguntas norteadoras da investigação. A seguir, retomo as perguntas de pesquisa.

Retomando as perguntas de pesquisa

A apresentação nos pressupostos teóricos, no capítulo 1, referentes à motivação, estratégias de aprendizagem e autonomia, viabilizou o estabelecimento de uma detalhada base de conhecimentos sobre os aspectos da aprendizagem de uma língua estrangeira (inglês). As relações estabelecidas entre estes três construtos me permitiram responder às perguntas de pesquisa que emergiram durante a execução da investigação.

Retomo as perguntas de pesquisa, a seguir, e suas respectivas respostas:

1ª PERGUNTA: Quais as possíveis motivações (intrínsecas e extrínsecas), que influenciam no interesse de um aprendente autônomo com uma experiência de sucesso em estudar uma língua estrangeira (inglês)?

A análise dos dados referentes ao participante da pesquisa me permitiu inferir que a motivação, preponderante, no aprendente autônomo de LE, é a intrínseca, pois ela se mostrou no interesse em aprender a aprender a língua inglesa por um desejo de se integrar a cultura anglófona, principalmente estadunidense, pois os insumos deste povo são recebidos com mais intensidade em nosso país.

Apesar do participante se apropriar de uma cultura globalizada como a estadunidense, ele aprendeu a LI sem passar por uma autofagia cultural, uma vez que assumiu alguns aspectos culturais da LE como integrantes da nossa cultura. Aprender uma LE é ressignificar a sua própria identidade cultural, agregando valores e não apagando aqueles inerentes a sua cultura.

É interessante ressaltar que o participante sofreu influências externas em sua motivação. A possibilidade de poder viajar para os Estados Unidos por intermédio do Programa Jovens Embaixadores o motivou a querer aprender mais a LE. Embora, ele não tenha ido aos EUA, o mesmo teve oportunidade de participar de uma das fases do Programa, chamada de English Immersion USA 2009, na capital amazonense.

No contexto formal, o aprendente se deparou com professores que o motivavam, bem como encontrou docentes que o desmotivavam. Dörnyei (2001) defende que o aluno precisa de visualizar um objetivo prático para o aprendizado da LE e das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor, caso contrário os eventos da sala de aula podem cancelar a existência da motivação nos discentes.

2ª PERGUNTA: Quais são as estratégias de aprendizagem adotadas por um aprendente autônomo de língua estrangeira que teve sucesso?

A curiosidade em compreender o que diziam as letras da música e sendo o acesso à internet, quase inexistente na época, fez com que o participante comprasse revistas que traziam a tradução de algumas músicas. Desse modo, ele começou a construir o seu vocabulário e a ver os contextos em que as palavras eram empregadas e os diferentes sentidos que elas apresentam conforme o momento e situação de uso.

A aplicação do inventário sobre estratégias de aprendizagem, criado por Oxford (1990a), traduzido e adaptado por Paiva (MOURA FILHO, 2005), permitiu diagnosticar as principais delas usadas pelo aprendente e corroboradas pelas entrevistas: começar conversações em inglês; ver programas em inglês na TV; assistir filmes no cinema, falados em inglês; ler em inglês por prazer; fazer traduções

contextuais; usar sinônimos; tomar notas; copiar para memorizar; ouvir músicas; fazer teste de proficiência; participar de eventos/programas que usem a LI; criar o máximo de oportunidades; dentre outras.

3ª PERGUNTA: Qual é o perfil motivacional e estratégico de um aprendente autônomo de língua inglesa como LE que teve sucesso?

Antes de traçar este perfil, acredito que seja necessário reforçar as características de uma aprendente autônomo. De acordo com Scharle e Szabó, Dickinson (1994), Lee (1990) e Paiva 2006, aprendente autônomo é aquele que é independente, disciplinado, criativo, reflexivo, corajoso, auto-consciente, responsável, reflexível, persistente, motivado, curioso e crítico em relação à sua aprendizagem em LE.

Estes adjetivos foram observados no participante de pesquisa como critérios para a seleção do estudo de caso proposto nesta dissertação. Assim, o perfil motivacional inerente ao aprendente autônomo da investigação é o intrínseco, a vontade de aprender a aprender, e o integrativo, desejo de integração à cultura dos países anglófonos e das comunidades de falantes nativos. As estratégias utilizadas por ele almejavam estas motivações.

Ao longo da pesquisa, percebi que o participante não tinha um horário pré-definido de estudo. O que foi depreendido é que o mesmo gostava de manter uma liberdade e uma independência em seus estudos, buscando material didático e planejamento conforme as suas necessidades e curiosidades acerca da LI, uma que ele sentia, em sua aprendizagem da língua-alvo, como momentos de lazer e entretenimento.

Contribuições do estudo

Os resultados obtidos com esta pesquisa sobre as possíveis motivações (intrínsecas e extrínsecas) de um aprendente autônomo de LE visa contribuir para o avanço acerca do conhecimento dos aspectos que influenciam na aprendizagem de línguas, proporcionando aos sujeitos envolvidos neste processo ressignificar suas práticas.

Assim, acredito que a pesquisa oferece as seguintes contribuições:

- acesso a um trabalho arqueológico, pois traz as referências mais representativas nos estudos motivacionais, das estratégias de aprendizagem e da autonomia;
- a aplicação dos princípios da aprendizagem vicária, viabilizando caminhos possíveis outros aprendentes de LE por meio da observação de histórias de sucesso (BANDURA, 1972; STAKE, 1994; MOURA FILHO, 2005);
- a aproximação dentre os aspectos teóricos e práticos relacionados às motivações na aprendizagem de LE;
- a ratificação de que o tempo em sala de aula, no sistema formal de ensino de línguas, é mínimo para a aprendizagem de uma LE;
- o reforço da importância da motivação intrínseca para o estudo de línguas, isto é, o aprender a aprender;
- e, por fim, as escolhas das estratégias dependem das necessidades do aprendente, dos seus desejos e do seu estilo.

Sugestões para futuras investigações

O desenvolvimento desta pesquisa me proporcionou compreender o porquê de algumas pessoas aprenderem uma língua estrangeira (LE) com sucesso e outros não. Dos diversos fatores que podem influenciar neste sucesso, escolhi três para saciar esta inquietação - motivação, estratégias de aprendizagem e autonomia.

Estes construtos me possibilitaram investigar as motivações de um aprendente autônomo e as estratégias usadas por ele em sua aprendizagem da LE, fazendo-me conhecer seu planejamento e sua seleção de material didático. Ao responder as perguntas de pesquisa neste estudo de caso, outras nasceram embasadas em novas inquietações, fomentando possibilidades de futuras investigações. A seguir, elenco algumas delas:

- o papel do professor no fomento da autonomia dos alunos;
- o uso de gêneros discursivos na promoção da autonomia dos alunos;
- a influência da motivação do professor na aprendizagem de uma LE;

- as estratégias de ensino na motivação dos alunos;
- a afetividade no processo ensino-aprendizagem na formação inicial em EaD;
- a autonomia e motivação dos alunos em formação inicial em EaD;
- a aprendizagem colaborativa na formação inicial em EaD;
- as crenças dos professores de LI no sistema modular;
- os projetos pedagógicos dos cursos de formação inicial em LI proporcionam uma formação autônoma e crítica dos futuros professores.

Últimas palavras

A essência desta pesquisa consistiu em trazer à tona uma aprendizagem sucesso de uma LE (inglês), refletindo sobre a autonomia, as motivações e as estratégias de aprendizagem adotadas pelo participante de pesquisa – Théo – que foi o nosso estudo de caso.

Retomando a metáfora “Mapa da Mina” desenvolvida nesta dissertação, a tentativa aqui se constituiu em dar este mapa para que outros aprendentes possam se guiar nesta história de sucesso por intermédio das pistas e indícios encontrados nela para caminhos possíveis, servindo de inspiração para aqueles que almejam encontrar seu tesouro – a aprendizagem de uma LE e/ou aprender a aprender

Os caminhos que vejo como pesquisador, com base nesta história de sucesso dessa pesquisa, referem-se:

- à consciência da motivação intrínseca que aliada à extrínseca pode gerar a cultura do aprender a aprender;
- às atitudes positivas a respeito da aprendizagem da LE;
- ao uso das estratégias de aprendizagem conforme seu estilo e identidade;
- à percepção da aprendizagem da LE como entretenimento e lazer, ao invés de obrigação; e
- aos aspectos autônomos.

Este mapa só tem relevância a partir do momento em que o indivíduo resolve assumir a responsabilidade por sua aprendizagem, gerenciando suas escolhas, seu

processo, seus métodos, seus recursos, suas estratégias e sua autoavaliação. E, também, entender que a aprendizagem de LE é uma constante atemporal, que necessita de criação de oportunidades, pois, conforme Weiner (2000), nossos sucessos ou fracassos modelam nossas motivações para atitudes positivas em ações futuras para construção de novas possibilidades.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. 18ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Tendências na Definição de Linguística Aplicada**. Tradução do texto: **A Survey of Definitions of Applied Linguistics** (see Version in English), Brasília, 2016.

ALLRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALLWRIGHT, R. L. **Autonomy in language learning pedagogy**. CRILE Working Paper 6. Center for Research in Education, University of Lancaster, 1990.

BANDURA, A. **Modificação do comportamento através do procedimento de modelação**. São Paulo: Herder, 1972.

BENSON, P. **Teaching and Researching Autonomy in Language Learning**. Harlow, Essex: Longman, 2001.

_____. **Concepts of autonomy in language learning**. In: PEMBERTON, R. *et al.* (eds.). **Taking control: autonomy in language learning**. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996.

BENSON, P.; VOLLER, P. **Autonomy and independence in language learning**. London: Longman, 1997.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Neidham Heighs, MA: Ally & Bancon, 1998.

CAULLEY, D. N. **Document Analysis in Program Evaluation**. Portland, Or. Northwest Regional Education Laboratory, 1981.

CELANI, M. A. A. **Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada**. Linguagem e Ensino. Pelotas, v. 8, n. 1, 2005.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CYR, P.; GERMAIN, C. **Les strategies d'apprentissage**. Paris: CLE International, 1998.

COTTERALL, S. **Readiness for autonomy: investigating learner beliefs**. System 23(2): 195-205, 1995.

DE BOT, K. **A History of Applied Linguistics. From 1980 to the Present.** London: Routledge, 2015.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (eds.). **Handbook of qualitative research.** London: Sage, 1994.

DICKINSON, L. **Learner autonomy: what, why and how?. In: LEFFA, V. J. (ed.). Autonomy in language learning.** Porto Alegre: Editora da Universidade/UFGRS, p. 02-12, 1994.

_____. **Learner Autonomy 2: learner training for language learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

_____. **Self instruction in language learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

DÖRNYEI, Z. **Teaching and Researching Motivation.** Harlow, Essex: Longman, 2001.

_____. **Attitudes, Orientations and Motivations.** Oxford, Michigan: University of Michigan, 2003.

_____. **Motivação em Ação: Buscando uma Conceituação Processual da Motivação de Alunos.** In.: BARCELOS, A. M. F. **Linguística Aplicada: Reflexões sobre Ensino e Aprendizagem de Língua Materna e Língua Estrangeira.** Vol. 13. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2011, p. 199-236.

DÖRNYEI, Z.; OTTÓ, I. **Motivation in action: A process model of L2 motivation.** Working Papers in Applied Linguistics, London: Thames Valley University, v. 4, 1998, p. 43-69.

ELLIS, R. **The Study of second language acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 1998.

ERICKSON, F. **Qualitative methods.** In: **Research in teaching and learning.** New York: Macmillan Publishing Company, 1986.

FABRÍCIO, B. F. **Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso.** In: MOITA-LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FOUREZ, G. **A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências.** Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

FETTERMAN, D. M. **Ethnography: step by step.** London: Sage, 1998.

GARDNER, R. C. **Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation**. London: Edward Arnold, 1985.

GARDNER, R.C.; LAMBERT, W.E. **Motivational variables in second language acquisition**. In: GARDNER, R.C.; LAMBERT, W.E. (eds.) **Attitudes and motivation in second language learning**. Rowley, MA: Newbury House, 1972, p. 119-216.

GARDNER, R. C. **Individual differences and second language learning**. In: TUCKER, G. R.; CORSON, D. (eds.). **Encyclopedia of language and education**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. vol. 4, pp.33-42.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. C.; CARVALHO, R. C. M. **A proposta do programa “jovens embaixadores” e os relatos de uma participante: uma análise pela linguística sistêmico funcional**. Revista Colineares, v. 1, n. 2, jan.-jun. 2015.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Effective Evaluation**. San Francisco, Ca., Jossey-Bass, 1981.

GUIMARÃES, S. É. R. **Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula**. In.: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs.). **A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 37 – 57.

_____. **A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta de aprender**. In.: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs.). **A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 78 – 95.

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

JOHNSON, D. M. **Approaches to Research in Second Language Learning**. New York: Longman, 1992.

JOHNSON, K.; JOHNSON, H. **Encyclopedic dictionary of applied linguistics**. Oxford: Blackwell Publishers, 1999.

LEE, I. **Supporting greater autonomy in language learning**. *ELT Journal*, 52(4):282-290, 1990.

LEFFA, V. J. Estudo de caso como metodologia representativa. In: LEFFA, V. J. **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006.

LITTLE, D. **Autonomy in language learning: some theoretical and political considerations**. In: GATHERCOLE, I. (ed.). **Autonomy in language learning**. London: CILT, 1990.

_____. **Learner autonomy I: definitions, issues and problems**. Dublin: Authentik, 1991.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACARO, E. **Target language, collaborative learning and autonomy**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1997.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

MASTRELLA, M. R.; NORTON, B. **Querer é poder? Motivação, Identidade e Aprendizagem de Língua Estrangeira**. In: MASTRELLA, M. R. (Org.). **Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares**. Vol. 18. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 89-113.

MICCOLI, L.. **Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira**. In: PAIVA, V. L. M. de O. e (org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MISHLER, E. G. **Research I terviewing:Context and Narratives**. USA: Harvard, 1986.

MOITA-LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

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

NAIMAN, N. *et al.* **The good language learner**. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1978.

NUNAN, D. **Second language teaching and learning**. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1999.

OLIVEIRA, C. L. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características**. Revista Travessia, v. 2, n. 3, 2008.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. **Learning strategies in second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT *et al.* **Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students.** *Language Learning* 35:21-46, 1985a, p. 33-34.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U.; *et al.* **Learning strategy applications with students of English as a second language.** *TESOL Quarterly* 19:557-584, 1985b, p. 582 - 584.

OXFORD, R. **Language learning strategies: what every teacher should know.** Boston: Heinle & Heinle, 1990a.

_____. **Language Learning strategies and beyond: a look at strategies in the context of styles.** *In:* MAGMAN, S. S. (Ed.). **Shifting the instructional focus to the learner.** Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1990b, p. 35 – 55.

OXFORD, R.; NAM, C. **Learning styles and strategies of a partially bilingual student diagnosed as learning disabled: a case study.** *In:* REID, J. **Understanding Learning Styles in the Second Language classroom.** Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents, 1998.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Autonomia e Complexidade.** *Revista Linguagem & Ensino*, Vol. 9, Nº. 1, 2006, p. 77-127.

_____. **Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências.** Campinas: Pontes, 3ª edição, 2005.

_____. O. Diários online na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador. *In:* MARI, H. *et al.* (org.). **Fundamentos e Dimensões da Análise do Discurso.** Belo Horizonte: FALE-UFMG, 1999, p. 359-378.

PALASSI, M. P.; PAULA, A. P. P. **Pesquisas sobre subjetividade nos estudos organizacionais: complexidade e desafios de um enfoque histórico-cultural.** *In:* SOUZA, E. M. (org.). **Metodologias e análíticas qualitativas em pesquisa organizacional: uma abordagem teórico-conceitual.** Vitória: EDUFES, 2014.

PHILLIPS, B. S. **Pesquisa Social.** Rio de Janeiro: Agir, 1974.

RAYA, M. J.; LAMB, T.; VIEIRA, F. **Pedagogia para a Autonomia em Línguas na Europa: Para um Quadro de Referência do Desenvolvimento do Aluno e do Professor.** Dublin: Authentik, 2007.

REID, J. M. **Understanding Learning Styles in the second language classroom.** Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents, 1998.

RICHARDS, J.; PLATT, J. **Longman dictionary of language teaching and applied linguistics.** Essex: Longman, 1992.

RODRIGUES, L. D. **Gêneros Textuais Acadêmicos e Ensino da Língua Inglesa: Um Caminho para a Motivação e a Autonomia**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Pará, Belém: UFPA, 2008.

RUBIN, J. **What the “good language learner” can teach us**. TESOL Quarterly, 9:41-51, 1975.

_____. **How learner strategies can inform language teaching**. Dans Proceeding of LULTAC. Bickley (dir.). Institute of Language in Education, Department of Education, Hong Kong, 1989.

_____. **The Language Learning Disc**. Descriptive pamphlet, Joan Rubin Associates, Berkeley, CA, 1985.

SCHARLE, Á.; SZABÓ, A. **Learner Autonomy: A guide to deveoping learner responsibility**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SILVA, I. M. da. **Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: Um Estudo de Caso**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

SOUZA, M. A. C. **Motivação e complexidade na aprendizagem de línguas estrangeiras: o advento da abordagem sócio-dinâmica**. In: IV Simpósio Internacional de Letras e Linguística, 2013, Uberlândia-MG. **Anais do SILEL**. Uberlândia: EDUFU, v. 3, 2013, p. 1-13

STAKE, R. E. **Case Studies**. In.: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994

STERN, H.H. **What can we learn from the good language learner?** The Canadian Modern Language Review, 34:304-318, 1975.

TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A Motivação em Sala de Aula: O que é, como se faz**. 9ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

USHIODA, E. **Learner Autonomy: The role of motivation**. Dublin: Authentik, 1996.

WEINSTEIN, C. E.; SCHULTE, A. C.; PALMER, D. R. **LASSI: Learning and Study Strategies Inventory**. Clearwater, FL: H&H, 1987.

WENDEN, A. **Helping learners think about their learning**. ELT Journal, 40(1): 3-12, 1986.

WENDEN, A.; RUBIN, J. (Eds.). **Learner Strategies in Language Learning**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. **Psychology for Language Teachers: a social constructivist approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

WILLIAMS, M. **Motivation in foreign and second language learning: an interactive perspective**. *Educational and Child Psychology*, n. 11, p. 77–84, 1994.

YOUNG, R. **Personal autonomy: beyond negative and positive liberty**. London: Croom Helm, 1986.

APÊNDICE A – TCLE DO APRENDENTE**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB****INSTITUTO DE LETRAS****DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA****PESQUISADOR: SILVAGNE VASCONCELOS DUARTE****ORIENTADOR: PROF. DR. AUGUSTO CÉSAR LUITGARDS MOURA FILHO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____, abaixo assinado, li antes de assinar este documento e declaro que concedo a Silvagne Vasconcelos Duarte, mestrando/pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da Universidade de Brasília (UnB), com orientação do Professor Doutor Augusto César Luitgards Moura Filho, como doação, o direito de uso de documentos pessoais, de entrevistas e inventários por mim concedidos a ele sobre o meu processo de aprendizagem de língua inglesa e sobre aspectos da minha vida relacionados a ele.

Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em dissertação de mestrado, comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas, preservando a identidade por meio do anonimato como princípio ético a ser seguido e isento de qualquer ônus financeiro, sendo de livre e espontânea vontade para a produção do conhecimento científico em Linguística Aplicada sobre Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Macapá - AP, 03 de setembro de 2018.

Aprendente Participante da Pesquisa

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PILOTO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

INSTITUTO DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

PESQUISADOR: SILVAGNE VASCONCELOS DUARTE

ORIENTADOR: PROF. DR. AUGUSTO CÉSAR LUITGARDS MOURA FILHO

ROTEIRO DE ENTREVISTA PILOTO

- 1- Qual é a sua formação inicial?
- 2- Qual foi a primeira língua estrangeira que você teve contato?
- 3- Você fez curso livre de língua inglesa?
- 4- Você se recorda da primeira aula de língua inglesa na escola pública?
- 5- Como começou o teu interesse em aprender a língua inglesa?
- 6- O que você fazia para aprender a língua inglesa?
- 7- A tua experiência enquanto aprendente influenciou o profissional que és hoje?
Por quê?
- 8- Relate um pouco sobre a tua história como aprendente de língua inglesa.
- 9- Como você foi selecionado para participar do Programa Jovens Embaixadores?
- 10- Como foi a experiência no Programa Jovens Embaixadores?

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SOBRE MOTIVAÇÃO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

INSTITUTO DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

PESQUISADOR: SILVAGNE VASCONCELOS DUARTE

ORIENTADOR: PROF. DR. AUGUSTO CÉSAR LUITGARDS MOURA FILHO

ROTEIRO DA ENTREVISTA SOBRE MOTIVAÇÃO

- 1- Você se considera um aprendente motivado? Por quê?
- 2- Quais os motivos que lhe levaram a querer aprender a língua inglesa?
- 3- Você teve algum professor de inglês que lhe motivou a aprender a língua estrangeira? Como era a prática desse professor?
- 4- Você teve algum professor de inglês que não lhe motivou em aprender a língua? Descreva a prática desse profissional.
- 5- Como você se comporta diante de alguma dificuldade na realização de uma tarefa ou no processo de aprendizagem da língua inglesa?
- 6- Quais foram as principais dificuldades que você encontrou ao longo da sua aprendizagem em LE (inglês)?
- 7 – O que lhe motivou a continuar estudando a língua inglesa nos momentos de dificuldades em relação a sua aprendizagem em LE?
- 8- Você considera a disciplina (rotina, hábito, cultura de estudar...) um elemento motivador para sua autonomia nos estudos da Língua Inglesa? Por quê?
- 9- Atualmente, você desempenha a função de professor de língua inglesa. Como você motiva seus aprendentes a querer aprender inglês?
- 10 - O que você faz para manter seu inglês após sua formação inicial?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

INSTITUTO DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

PESQUISADOR: SILVAGNE VASCONCELOS DUARTE

ORIENTADOR: PROF. DR. AUGUSTO CÉSAR LUITGARDS MOURA FILHO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

- 1- Como foi a sua aprendizagem em inglês como Língua Estrangeira? Faça um breve relato.
- 2 – Você prefere executar atividades visuais, auditivas, práticas ou um pouco das três anteriores? Por quê?
- 3-Quais são/foram as estratégias que você mais gosta/gostou de usar em sua aprendizagem de LE?
- 4- Quais elementos você considerou importante para poder escolher a(s) sua(s) estratégia(s) de aprendizagem em LE?
- 5 – Quais os pontos positivos você encontrou em suas estratégias de aprendizagem de LE?
- 6- O que você faz quando sente dificuldade com algum elemento linguístico ou situação sociocomunicativa em LE?
- 7- Quais práticas (estratégias) você não gosta de usar em sua aprendizagem em LE (inglês)? Por quê?
- 8- Após todo esse processo de aprendizagem, você considera eficiente e eficaz as suas estratégia? Por quê?
- 9 – Você recomendaria as suas estratégias de estudo para outras pessoas? Por quê?

APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA SOBRE AUTONOMIA



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

INSTITUTO DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

PESQUISADOR: SILVAGNE VASCONCELOS DUARTE

ORIENTADOR: PROF. DR. AUGUSTO CÉSAR LUITGARDS MOURA FILHO

ROTEIRO DA ENTREVISTA SOBRE AUTONOMIA

- 1- Você se considera um aprendente autônomo de LE (inglês)? Por quê?
- 2- Você acredita que a autonomia está ligada à disciplina? Por quê?
- 3- Quais ferramentas você utilizou para garantir sua autonomia na aprendizagem de LE (inglês)?
- 4- No início, você teve dificuldade ou não para gerenciar a sua aprendizagem em LE (inglês)?
- 5- Você se sente responsável pela sua aprendizagem em LE (inglês)? Por quê?
- 6- Como você elabora seu(s) plano(s) de estudo em LE (inglês)?
- 7- Como você seleciona o(s) material(is) didático(s) que utiliza na aprendizagem de LE (inglês)?
- 8- Como você avalia a sua aprendizagem (desempenho) em LE (inglês)?
- 9- Quais fatores você considera importante para sua autonomia nos estudos da Língua Inglesa?
- 10- Você acredita que sua aprendizagem foi o suficiente, estudando sozinho em casa, ou poderia ter sido diferente se tivesse estudado em uma escola específica de idiomas?

ANEXO A – INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

INSTITUTO DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

PESQUISADOR: SILVAGNE VASCONCELOS DUARTE

ORIENTADOR: PROF. DR. AUGUSTO CÉSAR LUITGARDS MOURA FILHO

INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Este questionário foi elaborado para recolher informações de como você aprende uma língua estrangeira. Nas folhas que se seguem, você encontrará afirmações sobre a aprendizagem de inglês. Por favor leia cada afirmação. Na folha de respostas em separado, escreva as respostas (1, 2, 3, 4, 5) que correspondem ao grau de verdade da afirmação:

- 1. NUNCA OU QUASE NUNCA VERDADEIRA**
- 2. NORMALMENTE NÃO VERDADEIRA**
- 3. DE CERTA FORMA VERDADEIRA**
- 4. NORMALMENTE VERDADEIRA**
- 5. SEMPRE OU QUASE SEMPRE VERDADEIRA**

NUNCA OU QUASE NUNCA VERDADEIRA significa que a afirmação é muito raramente verdadeira.

NORMALMENTE NÃO VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em menos da metade das ocasiões.

DE CERTA FORMA VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em cerca de metade das ocasiões.

NORMALMENTE VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em mais da metade das ocasiões.

SEMPRE OU QUASE SEMPRE VERDADEIRA significa que a afirmação é verdadeira em quase a totalidade das ocasiões.

Responda em termos da fidelidade com que a afirmação descreve você. Não responda de acordo com o que você pensa que deve ser, ou de acordo com que as outras pessoas fazem. Coloque suas respostas **na folha de respostas**. Não faça nenhuma marca nos itens. Trabalhe rapidamente, porém, cuidadosamente. O tempo gasto é normalmente de 20-30 minutos. Se você tiver alguma pergunta dirija-se ao professor imediatamente.

INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Parte A

1. Tento estabelecer relações entre o que eu já sei e as coisas novas que eu aprendo em inglês.
2. Escrevo frases com as novas palavras em inglês como forma de memorizá-las.
3. Faço conexão do som de uma nova palavra com uma imagem da palavra para ajudar-me a memorizá-la.
4. Lembro-me de uma palavra nova fazendo uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada.
5. Uso rimas para lembrar as novas palavras.
6. Uso cartões-relâmpagos para lembrar as novas palavras em inglês.
7. Dramatizo fisicamente as palavras novas em inglês.
8. Frequentemente faço uma revisão das lições.
9. Recordo as palavras novas em inglês lembrando-me da sua localização na página, no quadro, ou em um cartaz na rua.

Parte B

10. Digo ou escrevo novas palavras em inglês várias vezes.
11. Tento falar com falantes nativos de inglês.
12. Pratico os sons de inglês.
13. Uso as palavras em inglês que eu reconheço de formas diferentes.
14. Tomo a iniciativa de começar conversações em inglês.
15. Vejo programas em inglês na TV ou vou ao cinema para assistir filmes falados em inglês.
16. Leio em inglês por prazer.
17. Faço anotações, escrevo bilhetes, cartas ou relatórios em inglês.
18. Primeiro dou uma lida rápida depois volto e leio cuidadosamente

19. Procuvo palavras em português que são semelhantes às novas palavras em inglês.
20. Tento encontrar padrões (modelos) em inglês.
21. Descubro o significado das palavras decompondo-as em partes que eu entenda.
22. Tento não traduzir palavra por palavra.
23. Faço sumário das informações que ouço ou leio em inglês.

Parte C

24. Para entender palavras desconhecidas, eu tento adivinhar seu significado.
25. Quando eu não consigo me lembrar de uma palavra, eu faço gestos.
26. Invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em inglês.
27. Leio em inglês sem olhar cada palavra nova no dicionário.
28. Tento adivinhar o que a outra pessoa dirá em seguida em inglês.
29. Se eu não me lembro de uma palavra em inglês, eu uso uma palavra ou frase que significa a mesma coisa.

Parte D

30. Tento criar o máximo de oportunidades para usar meu inglês.
31. Observo meus erros em inglês e uso isto para ajudar-me a melhorar.
32. Presto atenção quando alguém está falando em inglês.
33. Tento descobrir formas para ser um melhor aprendiz de inglês.
34. Planejo minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar inglês.
35. Procuvo pessoas com quem eu possa falar em inglês.
36. Tento criar o máximo de oportunidades de ler em inglês.
37. Tenho objetivos claros para melhorar minhas habilidades em inglês.
38. Penso sobre meu progresso na aprendizagem do inglês.

Parte E

39. Tento ficar calmo(a) sempre que fico com medo de usar o inglês
40. Encorajo-me a falar inglês mesmo quando receio cometer erros.
41. Eu me dou uma recompensa quando me saio bem em inglês
42. Observo se estou tenso(a) ou nervoso(a) quando estou estudando ou usando inglês.
43. Anoto meus sentimentos em um diário sobre a aprendizagem do inglês.
44. Converso com outras pessoas sobre como me sinto quando estou aprendendo inglês.

Parte F

45. Se não entendo algo em inglês, peço a outra pessoa para falar mais devagar ou para repetir.
46. Peço aos falantes nativos para me corrigir quando falo.
47. Pratico inglês com outros alunos.
48. Peço ajuda a falantes nativos.
49. Faço perguntas em inglês.
50. Tento aprender sobre a cultura dos falantes de inglês

Folha de Respostas e Score

1. Os espaços () são numerados para cada item.
2. Escreva sua resposta para cada item (isto é, escreva 1, 2, 3, 4, ou 5) em cada um dos espaços.
3. Some cada coluna. Coloque o resultado na linha TOTAL.
4. Divida pelo número TOTAL para conseguir a média de cada coluna. Arredonde essa média para a dezena mais próxima, como em 3,4 por exemplo.
5. Calcule sua média global. Para fazer isso, some todos os totais das diferentes partes do inventário. Divida então por 50.
6. Quando terminar, seu instrutor lhe dará a matriz dos resultados. Copie suas médias (para cada parte e para o total do inventário) da folha de respostas para a matriz.

Folha de resultados

Parte A Parte B Parte C Parte D Parte E Parte F Inteiro

1 ___ 10 ___ 24 ___ 30 ___ 39 ___ 45 ___ TOTAL parte A ___

2 ___ 11 ___ 25 ___ 31 ___ 40 ___ 46 ___ TOTAL parte B ___

3 ___ 12 ___ 26 ___ 32 ___ 41 ___ 47 ___ TOTAL parte C ___

4 ___ 13 ___ 27 ___ 33 ___ 42 ___ 48 ___ TOTAL parte D ___

5 ___ 14 ___ 28 ___ 34 ___ 43 ___ 49 ___ TOTAL parte E ___

6 ___ 15 ___ 29 ___ 35 ___ 44 ___ 50 ___ TOTAL parte F ___

7 ___ 16 ___ 36 ___

8 ___ 17 ___ 37 ___

9 ___ 18 ___ 38 ___

19 ___

20 ___

21 ___

22 ___

23 ___

total ___ total ___ total ___ total ___ total ___ total ___ total ___

9 = ___ 14 = ___ 6 = ___ 9 = ___ 6 = ___ 6 = ___ 50 = ___
(média global)

Nome _____ data _____

Perfil de resultados do Inventário de Estratégias para Aprendizagem de Língua Estrangeira

Você receberá este Perfil depois de completar a folha de respostas. O perfil mostra seus resultados. Estes resultados mostrarão quais tipos de estratégias você usa na aprendizagem de inglês. Não há respostas certas nem erradas.

Para completar o Perfil, transfira suas médias de cada parte do Inventário e sua média global. As médias estão na folha de respostas.

Parte	Estratégias incluídas	Sua média nessa parte
A	Lembrando de forma mais eficiente	_____
B	Utilizando todos os seus processos mentais	_____
C	Compensando pela falta de conhecimento	_____
D	Organizando e avaliando sua aprendizagem	_____
E	Controlando suas emoções	_____
F	Aprendendo com os outros	_____
	SUA MÉDIA GLOBAL	_____

Perfil dos resultados do Inventário

Para entender suas médias:

Alta

Sempre ou quase sempre usada 4.5 a 5.0

Normalmente usada 3.5 a 4.4

Média

Usada de vez em quando 2.5 a 3.4

Normalmente não usada 1.5 a 2.4

Baixa

Nunca ou quase nunca usada 1.0 a 1.4

Nunca ou quase nunca usada 1.0 a 1.4

Sua média global mostra quantas vezes você utiliza estratégias para aprender inglês. Cada parte do inventário representa um grupo de estratégias de aprendizagem. As médias em cada parte revelam quais grupos de estratégias você usa mais na sua aprendizagem.

A utilização de estratégias depende de sua idade, personalidade e motivos para aprender. Se você tiver uma média muito baixa em uma ou mais partes do Inventário, é possível que existam algumas estratégias novas nesses grupos que você gostaria de explorar. Pergunte a (o)seu/sua professor(a) sobre elas.

Inventário de Estratégias de Aprendizagem: gráfico

Se quiser, coloque suas médias nesta tabela e desenhe um gráfico com seus resultados.

5.0							
4.5							
4.0							
3.5							

3.0							
2.5							
2.0							
1.5							
1.0							
	A	B	C	D	E	F	GLOBAL

ANEXO B – DESCRIÇÃO DA PROGRAMAÇÃO DO ENGLISH IMMERSION USA



PROGRAM DESCRIPTION:

Responding positively to the need to work on programs for younger Brazilian audiences, the U.S. Embassy created in 2003 the “Youth Ambassadors” program, a two-week exchange program in the U.S. which targets underprivileged Brazilian students who are examples in their communities – in terms of proven leadership, positive attitude, social consciousness, academic excellence, and English language ability. This program became a huge success among public school students and, last year alone, attracted the application of over 3,000 qualified students from all 26 Brazilian states and the Federal District.

Due to the increasing number of excellent candidates for the Youth Ambassadors Program and the limited number of slots available for the program in the U.S., the Embassy, in partnership with binational centers from throughout Brazil, created in 2006 the “English Immersion USA” program. This week-long program offers the runners-up of the Youth Ambassadors selection process an immersion experience in the U.S. culture and includes:

- U.S. history
- U.S. geography
- English Language: Learning English through games and music
- U.S. Culture and Society
- Conversation
- Sports in the U.S. – Baseball or American Football

In 2007, we developed this program for 75 Brazilian students from all over Brazil in partnership with binational centers in Brasília, Joinville, São Paulo and Recife. For the implementation of the 2008 program, we counted on the invaluable support of binational centers in Brasília, Belo Horizonte, Manaus, Londrina, São Paulo and Recife.

ANEXO C – CARTA-CONVITE DO PROGRAMA ENGLISH IMMERSION USA



Embassy of the United States of America

Brasília, 08 de maio de 2009

Estimado Participante do English Immersion USA 2009,

Primeiramente, parabéns e bemvindo ao programa **English Immersion USA**. É uma grande satisfação para a Embaixada, os Consulados no Brasil e os Centro Binacionais Brasil-Estados Unidos tê-lo no nosso programa.

Criado em 2006, esse programa visa responder positivamente ao crescente número de candidatos ao programa Jovens Embaixadores. Trata-se de um curso intensivo de uma semana no mês de julho que oferece aos semi-finalistas do processo seletivo ao Programa Jovens Embaixadores uma imersão na língua inglesa e cultura norte-americana. Participam nesse curso estudantes da rede pública das mais diversas partes do país.

Apesar do **English Immersion USA** não ser realizado nos Estados Unidos, vislumbramos uma agenda cheia de atividades interessantes onde os participantes não somente terão a oportunidade de aprimorar o seu inglês e fazer uma imersão na cultura americana mas, também, poderão conhecer participantes das mais diversas partes do país ao mesmo tempo em que conhecem melhor a cidade onde ficarão hospedados durante a semana do curso.

O programa cobre os seguintes temas:

- História dos Estados Unidos;
- Geografia dos Estados Unidos;
- Língua Inglesa;
- Cultura e sociedade norte-americanas;
- Aulas de conversação;
- Esportes tipicamente norte-americanos: Beisebol, futebol Americano, etc.

Estamos muito felizes em confirmar a sua participação no **English Immersion USA 2009**. Esse programa será realizado nas cidades de Manaus, Recife, Belo Horizonte, Brasília e São Paulo conforme datas abaixo:

- Participantes do EIP em Manaus: 05/07/2009 à 10/07/2009;
- Participantes do EIP em Recife: 19/07/2009 à 24/07/2009;
- Participantes do EIP em Brasília, Belo Horizonte e São Paulo: 12/07/2009 à 17/07/2009

Todos os custos referentes à sua participação no programa serão cobertos pela Embaixada dos Estados Unidos e a organização/coordenação do programa ficará a cargo das instituições abaixo listadas em cada uma dessas cidades:

- Brasília (Casa Thomas Jefferson)
- Manaus (Instituto Cultural Brasil-Estados Unidos-ICBEU)
- Belo Horizonte (Instituto Cultural Brasil-Estados Unidos-ICBEU)
- São Paulo (Associação Alumni)
- Recife (Associação Brasil-América)

Para sua Informação, segue abaixo a listagem com os nomes/cidades/estados dos 88 estudantes selecionados para o programa de 2009:

**ANEXO D – CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA ENGLISH
IMMERSION USA 2009**



The U.S. Embassy in Brazil and
the Instituto Cultural Brasil-Estados Unidos – ICBEU Manaus
hereby certify that

has participated in “English Immersion USA”,
a sixty-hour intensive English language and
American culture program,
held in Manaus, Amazonas, from July 6 to July 11, 2009.

Manaus, July 11, 2009




Embaixada dos
Estados Unidos
da América

Adele E. Ruppe
Adele Ruppe
Counselor for Public Affairs
U.S. Embassy Brazil

Aristóteles Thury
Aristóteles Thury
President
ICBEU Manaus



ANEXO E – HISTÓRICO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO COORDENADORIA DE ENSINO DIVISÃO DE INSPEÇÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR		HISTÓRICO ESCOLAR DE 2º GRAU LEIS 5.692/71 E 7.044/82.						
Ato de Criação nº 0150, datado de 22/10/97 Regulamentação e/ou Autorização do Curso, Portaria nº 463/97-SEED, de 14/05/1997 Regularização da Escola: Resolução nº 015/2008-CEE/AP, de 13/02/2008 Entidade Mantenedora: Governo do Estado do Amapá Rua: Aurino Borges de Oliveira, 924, São Lázaro, CEP: 68908-470, Fone: 3212-5188								
HISTÓRICO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO NOVA LDB Nº 9394/96								
ALUNO(A):								
NASCIDO(A) AOS: 07 DE JANEIRO DE 1992		EM MACAPÁ - AP						
PAI								
MÃE								
ESCOLARIDADE								
ÁREAS	DISCIPLINAS	1ª série		2ª série		3ª série		GH. POR DISCIPLINA
		Média	CH	Média	CH	Média	CH	
BASE NACIONAL COMUM	LÍNGUA PORTUGUESA	37	122	36	121	36	120	363
	LITERATURA	34	82	35	84	36	80	246
	ARTES	39	80	XX	XX	XXX	XXX	80
	EDUCAÇÃO FÍSICA	37	80	26	80	38	80	240
	MATEMÁTICA	40	125	39	121	38	123	369
	FÍSICA	36	86	37	121	35	122	329
	QUÍMICA	39	84	32	119	36	120	323
	BIOLOGIA	35	80	34	82	37	80	242
	GEOGRAFIA	35	84	34	82	36	122	288
	HISTÓRIA	37	80	34	122	34	82	284
TOTAL CH. BASE NACIONAL COMUM		903		932		929		2764
PARTE DIVERSIFICADA	LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS)	38	80	39	82	39	82	244
	FILOSOFIA	35	78	XX	XX	XX	XX	78
	PSICOLOGIA	XX	XX	36	80	XX	XX	80
	SOCIOLOGIA	XX	XX	XX	XX	36	80	80
TOTAL CH. PARTE DIVERSIFICADA		158		162		162		482
TOTAL GERAL DE CARGA HORÁRIA DO CURSO								3246
OBSERVAÇÕES:								
HISTÓRICO EXPEDIDO DE ACORDO COM A LEI EM VIGOR.								
SÉRIE	ESTABELECIMENTO DE ENSINO		LOCALIDADE	ANO				
1ª			MACAPÁ - AP	2006				
2ª			MACAPÁ - AP	2007				
3ª			MACAPÁ - AP	2008				
O (A) ALUNO (A) CONCLUIU O CURSO DO ENSINO MÉDIO EM 16 DE DEZEMBRO DE 2008.								
SECRETARIA DA E.E. , EM MACAPÁ-AP, 15 DE JUNHO DE 2009.								
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p><i>Diretora</i></p> <p>Decreto nº 2086/08</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>Sec. Escolar</p> <p>Decreto Nº 2094/08</p> </div> </div>								

**ANEXO F – CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO NO EVENTO “ENGLISH
SCIENTIFIC CULTURAL WORKSHOP”**

UEA/P
Universidade do Estado do Amapá

Licenciatura Plena em Letras-Lingua Inglesa- LLE-13 e LLE-14

Certificado

Concedido à Rafaela Campos Costa por participar da coordenação geral do 1º English Scientific Cultural Workshop, realizado nos dias 12 e 13 de novembro de 2009, com carga horária de 40 horas.

Macapá-Ap, 13 de Novembro de 2009


Coordenação Letras


Docente orientadora



ANEXO G – DIPLOMA DE GRADUAÇÃO EM LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS

ANEXO H – HISTÓRICO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS



GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIVISÃO DE REGISTRO E CONTROLE ACADÊMICO
HISTÓRICO ESCOLAR



Ato Autorizativo: PARECER N.º 022/2007-CEE/CEPES

Ato de Reconhecimento do Curso: RESOLUÇÃO N.º 084/2011-CEE/CEPES

Campus: CAMPUS II Curso: LETRAS – PORTUGUÊS / INGLÊS - LICENCIATURA

Nome: _____

Data de Nascimento: 07/01/1992 Nacionalidade: BRASILEIRA Naturalidade: MACAPÁ - AP

RG: 197762 PTC/AP CPF: _____

OBS.: "Estudante dispensado(a) do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE 2012, em razão do calendário trienal, conforme Portaria Normativa MEC nº 40, de 12/12/2007, Art. 33-G, Parágrafo 2º, (re)publicada no DOU de 29/12/2010".

Emitido em: 12 de junho de 2013

PERÍODO: 2009.1

DISCIPLINA	CH	MÉDIA FINAL	SITUAÇÃO
LLE10 - LINGUÍSTICA GERAL	80	9,35	APROVADO
LLE11 - INFORMÁTICA APLICADA	60	9,40	APROVADO
LLE12 - FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	60	9,40	APROVADO
LLE13 - SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	60	8,85	APROVADO
LLE14C - LÍNGUA INGLESA I	80	9,30	APROVADO
LLE15 - LÍNGUA E CULTURA LATINA I	60	9,70	APROVADO
LLE16 - METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO	60	9,80	APROVADO
CH TOTAL DO SEMESTRE	460		

PERÍODO: 2009.2

DISCIPLINA	CH	MÉDIA FINAL	SITUAÇÃO
LLE20 - TEORIA LITERÁRIA I	60	9,85	APROVADO
LLE21 - LÍNGUA E CULTURA LATINA II	60	9,60	APROVADO
LLE22 - TEORIA LINGUÍSTICA: MODELOS GERAIS DE DESCRIÇÃO FO	80	9,57	APROVADO
LLE23 - HISTÓRIA, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA PORT	60	9,23	APROVADO
LLE24C - LÍNGUA INGLESA II	80	10,00	APROVADO
LLE25 - TÓPICOS SOBRE GRAMÁTICA EM LM	60	9,63	APROVADO
LLE26 - LETRAMENTO	60	9,60	APROVADO
LLE27 - ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	40	9,25	APROVADO
CH TOTAL DO SEMESTRE	500		

PERÍODO: 2010.1

DISCIPLINA	CH	MÉDIA FINAL	SITUAÇÃO
LLE30 - TEORIA LINGUÍSTICAS: MODELOS GERAIS DE DESCRIÇÃO M	80	9,25	APROVADO
LLE31C - LÍNGUA INGLESA III	80	9,95	APROVADO
LLE32 - TEORIA LITERÁRIA II	60	7,60	APROVADO
LLE33A - LITERATURA INGLESA I	60	9,75	APROVADO
LLE34 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	60	7,75	APROVADO
LLE35 - HISTÓRIA DA LITERATURA MUNDIAL	40	7,00	APROVADO
LLE36 - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	60	9,90	APROVADO
CH TOTAL DO SEMESTRE	440		

Cirlene Silva Dias

Chefe da Unidade de Arquivo e Diploma
Portaria n.º 015/2013-UEAP

Fábio do S. Dias Brito

Chefe da Divisão de Registro e Controle Acadêmico – UEAP
Decreto n.º 1978/2011-GEA



GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIVISÃO DE REGISTRO E CONTROLE ACADÊMICO
HISTÓRICO ESCOLAR



Ato Autorizativo: PARECER N.º 022/2007-CEE/CEPES

Ato de Reconhecimento do Curso: RESOLUÇÃO N.º 084/2011- CEE/CEPES

Campus: CAMPUS II Curso: LETRAS – PORTUGUÊS / INGLÊS - LICENCIATURA

Nome:

Data de Nascimento: 07/01/1992 Nacionalidade: BRASILEIRA Naturalidade: MACAPÁ - AP

RG: 197762 PTC/AP CPF: 9

OBS.: "Estudante dispensado(a) do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE 2012, em razão do calendário trienal, conforme Portaria Normativa MEC nº 40, de 12/12/2007, Art. 33-G, Parágrafo 2º, (re)publicada no DOU de 29/12/2010".

Emitido em: 12 de junho de 2013

PERÍODO: 2010.2

DISCIPLINA	CH	MÉDIA FINAL	SITUAÇÃO
LLE37 - PRODUÇÃO TEXTUAL EM LM	60	10,00	APROVADO
LLE41C - LÍNGUA INGLESA IV	80	9,00	APROVADO
LLE42 - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	60	8,75	APROVADO
LLE43 - LITERATURA PORTUGUESA I	60	7,67	APROVADO
LLE45C - LITERATURA INGLESA II	60	9,50	APROVADO
LLE46 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO SISTEMA BR	60	6,50	APROVADO
CH TOTAL DO SEMESTRE	380		

PERÍODO: 2011.1

DISCIPLINA	CH	MÉDIA FINAL	SITUAÇÃO
LLE44 - DIDÁTICA GERAL	60	10,00	APROVADO
LLE50C - LÍNGUA INGLESA V	80	9,45	APROVADO
LLE51A - LITERATURA NORTE-AMERICANA I	60	10,00	APROVADO
LLE52 - LITERATURA PORTUGUESA II	60	8,25	APROVADO
LLE53 - INTRODUÇÃO À ANÁLISE DO DISCURSO	80	9,75	APROVADO
LLE54 - PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA	60	9,00	APROVADO
LLE55 - METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	60	9,60	APROVADO
LLE56 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA - E F	100	8,38	APROVADO
LLE57 - PRÁTICA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA PORTUGUESA – E F	100	8,50	APROVADO
LLE58 - ATIVIDADES COMPLEMENTARES I	50	10,00	APROVADO
CH TOTAL DO SEMESTRE	710		

PERÍODO: 2011.2

DISCIPLINA	CH	MÉDIA FINAL	SITUAÇÃO
LLE60C - METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA	60	9,00	APROVADO
LLE61A - LITERATURA NORTE-AMERICANA II	60	10,00	APROVADO
LLE62C - LÍNGUA INGLESA VI	80	9,45	APROVADO
LLE63 - LITERATURA BRASILEIRA I	60	10,00	APROVADO
LLE64 - LITERATURA AFRICANA DE LÍNGUA PORTUGUESA	60	8,88	APROVADO
LLE65 - SOCIOLINGÜÍSTICA	60	8,48	APROVADO
LLE66 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA - E M	100	9,00	APROVADO

Cipriano Silva Dias

Chefe da Unidade de Arquivo e Diploma
Portaria n.º 015/2013-UEAP

Fábio do S. Dias Brito

Chefe da Divisão de Registro e Controle Acadêmico – UEAP
Decreto n.º 1978/2011-GEA



GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIVISÃO DE REGISTRO E CONTROLE ACADÊMICO
HISTÓRICO ESCOLAR



Ato Autorizativo: PARECER N.º 022/2007-CEE/CEPES

Ato de Reconhecimento do Curso: RESOLUÇÃO N.º 084/2011- CEE/CEPES

Campus: CAMPUS II Curso: LETRAS – PORTUGUÊS / INGLÊS - LICENCIATURA

Nome:

Data de Nascimento: 07/01/1992 Nacionalidade: BRASILEIRA Naturalidade: MACAPÁ - AP

RG: 197762 PTC/AP CPF:

OBS.: "Estudante dispensado(a) do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE 2012, em razão do calendário trienal, conforme Portaria Normativa MEC nº 40, de 12/12/2007, Art. 33-G, Parágrafo 2º, (re)publicada no DOU de 29/12/2010".

Emitido em: 12 de junho de 2013

PERÍODO: 2011.2

DISCIPLINA	CH	MÉDIA FINAL	SITUAÇÃO
LLE67 - PRÁTICA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA PORTUGUESA - E. M.	100	9,75	APROVADO
LLE68 - ATIVIDADES COMPLEMENTARES II	50	10,00	APROVADO
CH TOTAL DO SEMESTRE	630		

PERÍODO: 2012.1

DISCIPLINA	CH	MÉDIA FINAL	SITUAÇÃO
LLE40 - TEORIA LINGÜÍSTICA: SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA	80	9,50	APROVADO
LLE70 - LITERATURA BRASILEIRA II	60	9,35	APROVADO
LLE71 - LITERATURA INFANTO-JUVENIL	60	9,70	APROVADO
LLE72C - LÍNGUA INGLESA VII	80	9,75	APROVADO
LLE73 - PSICOLINGÜÍSTICA	60	9,23	APROVADO
LLE74 - T. C. C. I	60	9,45	APROVADO
LLE75A - ESTÁGIO SUPER DE LÍNGUA INGLESA - EF	100	10,00	APROVADO
LLE76A - PRAT. PED. III L. INGLESA E.F	100	10,00	APROVADO
LLE77 - ATIVIDADES COMPLEMENTARES III	50	10,00	APROVADO
CH TOTAL DO SEMESTRE	650		

PERÍODO: 2012.2

DISCIPLINA	CH	MÉDIA FINAL	SITUAÇÃO
LLE174 - GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS - PRODUÇÃO	60	9,63	APROVADO
LLE80 - LITERATURA BRASILEIRA III	60	9,35	APROVADO
LLE81 - LITERATURA AMAZÔNICA	60	10,00	APROVADO
LLE82 - FONÉTICA E FONOLOGIA L. INGLESA	40	9,45	APROVADO
LLE85 - T. C. C. II	60	8,46	APROVADO
LLE86A - ESTÁGIO SUPERV. DE L. INGLESA - E.M.	100	9,73	APROVADO
LLE88 - ATIVIDADES COMPLEMENTARES IV	50	10,00	APROVADO
LLE89 - TÓPICOS AVANÇADOS EM LITERATURA	60	9,50	APROVADO
LLE89A - PRAT. PED. IV L. INGLESA E.M	100	9,48	APROVADO
LLE90 - LINGÜÍSTICA APLICADA	60	9,38	APROVADO
CH TOTAL DO SEMESTRE	650		
CH TOTAL DO CURSO	4.420		

Carlene Silva Dias

Chefe da Unidade de Arquivo e Diploma
Portaria n.º 015/2013-UEAP

Patrão do S. Dias Brito

Chefe da Divisão de Registro e Controle Acadêmico – UEAP
Decreto n.º 1978/2011-GEA

ANEXO I – DECLARAÇÃO DO EXAME TOEFL



**IDIOMAS SEM
FRONTEIRAS**



Declaração

Declaramos que **XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX**, realizou exame TOEFL ITP, no dia 16/05/2015 (número de registro 369851), obtendo nota final 640, que equivale ao nível C1 no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, realizado pelo Núcleo de Línguas da UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras.

Denise Martins de Abreu e Lima
Presidente do Programa IsF



Utilize um leitor de QR Code no código acima para validar esta declaração ou use o código validador C8EDAC5426 em <http://isfaluho.mec.gov.br/validador>



Ministério da
Educação