



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE DOUTORADO EM LETRAS
ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

LARISSA DANTAS RODRIGUES BORGES

**O PROCESSO DE AUTONOMIZAÇÃO À LUZ DO
PARADIGMA DA COMPLEXIDADE: UM ESTUDO DA
TRAJETÓRIA DE APRENDIZAGEM DE GRADUANDOS EM
LETRAS-INGLÊS**

**BELÉM
2019**



LARISSA DANTAS RODRIGUES BORGES

**O PROCESSO DE AUTONOMIZAÇÃO À LUZ DO PARADIGMA
DA COMPLEXIDADE: UM ESTUDO DA TRAJETÓRIA DE
APRENDIZAGEM DE GRADUANDOS EM LETRAS-INGLÊS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Linha de pesquisa: Ensino-aprendizagem de Línguas e Culturas: modelos e ações

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Walkyria Magno e Silva

**BELÉM
2019**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)**

B732p Borges, Larissa Dantas Rodrigues.

O processo de autonomização à luz do paradigma da complexidade : um estudo da trajetória de aprendizagem de graduandos de Letras-Inglês / Larissa Dantas Rodrigues Borges. — 2019.

255 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^ª. Dr^ª. Walkyria Magno e Silva

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

1. Autonomização. 2. Aprendizagem de Línguas. 3. Trajetória. 4. Paradigma da Complexidade. I. Título.

CDD 407

**O PROCESSO DE AUTONOMIZAÇÃO À LUZ DO PARADIGMA DA
COMPLEXIDADE: UM ESTUDO DA TRAJETÓRIA DE APRENDIZAGEM DE
GRADUANDOS EM LETRAS-INGLÊS**

Larissa Dantas Rodrigues Borges Nunes

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Walkyria Magno e Silva

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Letras.

Aprovada por:

Presidente, Prof^a. Dr^a. Walkyria Magno e Silva (UFPA)

Prof^a.Dr^a. Maria Raquel de Andrade Bambirra (CEFET-MG)

Prof^a. Dr^a. Christine Siqueira Nicolaides (UFRJ, UNISINOS)

Prof^a. Dr^a. Myriam Crestian Chaves da Cunha (UFPA)

Prof^a.Dr^a. Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira (UFPA)

Prof^a. Dr^a. Josenilda Maria Maués da Silva (UFPA)

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild (UFPA)

Belém, 28 de Fevereiro de 2019.
Universidade Federal do Pará

Dedico este trabalho aos queridos participantes desta pesquisa, na figura dos quais contemplo todos os graduandos de Letras, a quem gostaria que as contribuições deste trabalho pudessem ecoar tocando de alguma forma suas trajetórias e a de seus futuros estudantes.

AGRADECIMENTOS

Para conseguir realizar uma pesquisa de doutorado e escrever uma tese conciliando minhas múltiplas identidades de mãe, esposa, filha, irmã, professora, estudante, dentre outras, é necessário agradecer a uma série de pessoas queridas que contribuíram para tornar essa conquista realidade.

A Deus, antes de tudo, por me amar imensamente, e por me conceder a sabedoria e o dom de educar.

Ao meu esposo Rafael, companheiro de todas as horas, com quem divido alegrias, dificuldades, conquistas, lutas e tanto amor por quase 13 anos.

A minha primogênita Elis, que apesar de ter três aninhos no início do meu curso de doutorado, foi madura e compreensiva. Em sua concepção, eu estava escrevendo um livro importante. E como sempre gostou de ler, admirou essa iniciativa e me apoiou, acompanhando diariamente ao longo desses 4 anos quantas páginas ainda faltavam para que o livro ficasse finalmente pronto.

A minha caçulinha Maitê, que veio ao mundo no mesmo mês em que as aulas do doutorado tiveram início. Seu nascimento trouxe uma alegria indescritível para toda a família, uma companhia perfeita no momento ideal para sua irmã Elis e, paralelamente, trouxe para mim o desafio de conciliar o tempo, a fim de alcançar o equilíbrio necessário para que a Maitê se sentisse amada como merecia.

A meu pai Adailson (*in memoriam*) e a minha mãe Dalva, que prepararam o terreno para que tanto eu quanto meu irmão Leonardo tivéssemos responsabilidade e amor pelos estudos, a ponto de ambos sermos hoje professores nesta mesma instituição. A intercessão do papai, lá do céu, e a presença marcante da mamãe/vovó Dalva em minha vida com seu amor tão concreto contribuíram sobremaneira para que eu conseguisse atingir meus objetivos e superar suas expectativas.

Aos familiares e amigos que estiveram ao meu lado, pelo incentivo, pelo carinho, pelas orações e pelos momentos de descontração, tão necessários quanto os momentos de trabalho, para se alcançar o equilíbrio e o sucesso na vida.

A minha orientadora e amiga Walkyria, agente que atuou de forma tão significativa em minha trajetória em diferentes escalas de tempo e espaço: professora na graduação e especialização, orientadora no mestrado e doutorado, colega de trabalho, parceira em pesquisas e projetos, conselheira nas dificuldades e amiga em tantas celebrações familiares.

Aos meus colegas da FALEM, especialmente a Cíntia Bentes, Jhonatan Rabelo, Eduardo Castro e Eder Barbosa, pela preciosa colaboração e troca de experiências ao longo desse árduo percurso.

A Chiara Lubich (*in memoriam*), fundadora do movimento dos Focolares do qual faço parte desde a adolescência, por ter me apontado Maria como modelo autêntico de educadora e por ter me mostrado o valor de ouvir e de amar concretamente as pessoas que estão ao meu redor. Tais ensinamentos ressignificaram minha formação como pessoa e conferiram um sentido totalmente novo às minhas práticas em sala de aula.

Aos participantes desta pesquisa, que compartilharam com riqueza de detalhes suas trajetórias ao longo do curso, possibilitando uma compreensão mais ampla acerca da autonomização na aprendizagem de línguas como um fenômeno complexo. Em retorno, almejo que as repercussões deste trabalho possam beneficiar outros graduandos de Letras e seus futuros estudantes, gerando a reflexão e a emergência de novos comportamentos autônomos.



“Aprender não é subir uma escada em ascensão; não é unidirecional. Não é linear”.

(LARSEN-FREEMAN, 2017, p. 27)

Fonte da figura (BARBEY, s/d)

Disponível em:

<https://thomasbarbey.com/magnify.cfm?pid=213>

BORGES, Larissa Dantas Rodrigues. O processo de autonomização à luz do paradigma da complexidade: um estudo da trajetória de aprendizagem de graduandos em Letras-Inglês. 2019. 258 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo compreender como se dá a autonomização na trajetória de aprendizagem de graduandos em Letras Inglês, sob a perspectiva do paradigma da complexidade (LARSEN-FREEMAN, 1997; 2017; LARSEN-FREEMAN, CAMERON, 2008). Considera-se que a autonomia é um fenômeno complexo, dinâmico e multidimensional construído ao longo da vida (FREIRE, 1996; [2006]; PAIVA, 2006; BENSON, 2013), sujeito a retrocessos, estabilidade e avanços. Após uma reflexão acerca dos modelos de autonomização existentes na literatura (NUNAN 1997; SCHARLE; SZABÒ, 2000; BENSON, [2001]; 2011; TASSINARI, 2010; [2012]), propõe-se nesta tese um modelo dinâmico de desenvolvimento da autonomia como um fenômeno complexo. O contexto desta pesquisa foi a Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) da Universidade Federal do Pará (UFPA), localizada em Belém. Este estudo de casos múltiplos (DORNYEI, 2007; YIN, 2010) foi desenvolvido de forma longitudinal, empregando movimentos analíticos retroativos, englobando o percurso da graduação de quatro aprendentes de Letras-Inglês. No primeiro semestre do curso, quatro participantes com nível elementar de inglês foram selecionados por meio de suas narrativas escritas na disciplina “Aprender a Aprender LE”, por meio das quais se observou as condições iniciais da sua aprendizagem de inglês no contexto universitário. Nos semestres seguintes, em que cursaram os cinco níveis de Língua Inglesa, foram gerados diários de aprendizagem nos quais os participantes refletiram sobre a própria aprendizagem de línguas. Dando continuidade ao estudo das trajetórias, foi realizada uma entrevista no último semestre do curso no intuito de verificar de que forma a autonomização no estudo de inglês contribuiu para empoderar os aprendentes, possibilitando ou não uma participação mais efetiva desses na comunidade acadêmica e profissional (VYGOTSKY, 1978; [1991]; OXORFD, 2003; MURRAY, 2017; NICOLAIDES, 2017). Dentre os resultados desta investigação, evidenciou-se o caráter multidimensional e personalizado da autonomização, a qual aconteceu de forma diversa para cada participante em diferentes escalas de tempo e diferentes espaços. Verificou-se também a influência de diversos subsistemas aninhados como motivação, crenças, identidades e emoções, os quais contribuíram, ao longo da trajetória dos participantes, para fomentar ou para inibir o processo em foco.

Palavras-chave: Autonomização. Aprendizagem de Línguas. Trajetória. Paradigma da Complexidade.

BORGES, Larissa Dantas Rodrigues. The autonomization process in the light of complexity paradigm: a study of the learning trajectories of undergraduate students of English applied linguistics. 2019. 258 f. Thesis (Linguistics Studies Doctorate) – Communication and Letters Institute, Federal University of Pará.

ABSTRACT

This work aims to understand how the autonomization occurs in the learning trajectories of English undergraduate students, under the perspective of the complexity paradigm (LARSEN-FREEMAN, 1997; 2017; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Autonomy is considered a complex, dynamic and multidimensional phenomenon, developed along one's lifetime (FREIRE, 1996; [2006]; PAIVA, 2006; BENSON, 2013), subject to setbacks, stability, and advances. After a reflection about the existing models of autonomization in the literature (NUNAN 1997; SCHARLE; SZABÒ, 2000; BENSON, [2001]; 2011; TASSINARI, 2010; [2012]), this dissertation proposes a dynamic model of autonomy development as a complex phenomenon. The context of this research was the *Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM)* at the *Universidade Federal do Pará (UFPA)*, located in Belém. This multiple case study (DORNYEI, 2007; YIN, 2010) was developed in a longitudinal way, applying analytical and retroactive movements, comprising the undergraduate period of time of four English major students. In the first semester of the course, four participants with elementary level of English were selected based on their narratives written in the course "Learning to Learn Foreign Languages". Through these narratives, it was possible to perceive the initial conditions of their English learning in the academic context. Along the following semesters, when the participants studied five levels of English language at the university, learning diaries were collected in which they reflected about their own language learning. Finally, continuing the study of the trajectories, an interview was conducted in the last semester of the course with the aim of analyzing the manner in which the autonomization in the English learning contributed to empower students, enabling or not a more effective participation in the academic and professional community (VYGOTSKY, 1978; [1991]; OXFORD, 2003; MURRAY, 2017; NICOLAIDES, 2017). Among the results of this investigation, the multidimensional and personalized character of autonomization was evidenced, hence it happens in diverse ways to each student in different time scales and in different contexts. The influence of nested subsystems such as motivation, beliefs, identities, and emotions was verified, which contributed to enhance or inhibit the process in focus in the learners' trajectories.

Key words: Autonomization. Language Learning. Trajectory. Complexity Paradigm.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sacada	29
Figura 2 – Efeito borboleta	32
Figura 3 – Atratores na trajetória de um sistema complexo	33
Figura 4 – Espaço de estados na trajetória do sistema	34
Figura 5 – Ponto de bifurcação	35
Figura 6 – Modelo fractal de aprendizagem de línguas	38
Figura 7 – Aprendizagem de Línguas como um Sistema Adaptativo Complexo	40
Figura 8 – Trajetória dos estudos sobre a autonomia	49
Figura 9 – Definindo autonomia: a capacidade de assumir o controle sobre a aprendizagem	54
Figura 10 – O modelo dinâmico da aprendizagem autônoma	56
Figura 11 – Modelo dinâmico de desenvolvimento da autonomia como um fenômeno complexo	59
Figura 12 – Caráter retroativo da pesquisa em complexidade	83
Figura 13 – Perguntas e objetivos de pesquisa	86
Figura 14 – Etapas, instrumentos e objetivos da análise dos dados	96
Figura 15– Trajetória de Gabriela	102
Figura 16– Trajetória de Esther	110
Figura 17 – Trajetória de Marília	117
Figura 18 – Trajetória de Fábio	126
Figura 19 – Síntese das trajetórias de aprendizagem dos participantes	135
Figura 20 – Aspectos emergentes na autonomização de Gabriela	149
Figura 21 – Aspectos emergentes na autonomização de Esther	152
Figura 22 – Aspectos emergentes na autonomização de Marília	156
Figura 23 – Aspectos emergentes na autonomização de Fábio	160
Figura 24 – Síntese dos fatores emergentes na autonomização dos participantes	164
Figura 25 – Da autonomia do aprendente à autonomia do professor: uma experiência de transformação	174
Figura 26 – a procura da minha boneca	177

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos modelos de processos de autonomização	80
Quadro 2 – Experiências prévias na aprendizagem de inglês dos participantes	92
Quadro 3 – Etapas da geração dos dados	95

LISTA DE ABREVIACÕES

AAL: Aconselhamento na Aprendizagem de Línguas

AMFALE: Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira

BA³: Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma

CAA: Centro de Autoacesso

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior

CLLE: Cursos Livres de Línguas Estrangeiras

CoP: Comunidade de Prática

CRAPEL: Centro de Pesquisas e de Aplicação em Línguas

DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada

FALEM- Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas

ISF: Inglês Sem Fronteiras

LAd: Língua Adicional

LA- Linguística Aplicada

LE: Língua Estrangeira

LABENALE: Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira

LD: Livro Didático

LI: Língua Inglesa

MEC: Ministério da Educação e Cultura

PROPAZ: Programa do Governo do Estado por uma Cultura de Paz

SAC: Sistema Adaptativo Complexo

SEDUC: Secretaria de Estado de Educação

TC/C: Teoria do Caos/Complexidade

UEPA: Universidade do Estado do Pará

UFPA: Universidade Federal do Pará

UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais

UFMA: Universidade Federal do Maranhão

UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro

ZPD: Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
2.1	Um panorama sobre o paradigma da complexidade	26
2.1.1	Teoria da complexidade	28
2.1.2	Teoria do caos	31
2.1.3	Aprendizagem de línguas adicionais como um SAC	36
2.2	Autonomia na aprendizagem de línguas adicionais	41
2.2.1	Trajetória dos estudos da autonomia: definições e perspectivas	42
2.2.1.1	<i>Perspectiva individual</i>	42
2.2.1.2	<i>Perspectiva social ou sociocultural</i>	44
2.2.1.3	<i>Perspectiva complexa</i>	48
2.2.2	Processo de autonomização	50
2.2.2.1	<i>Proposta de Nunan</i>	51
2.2.2.2	<i>Proposta de Scharle e Szabó</i>	52
2.2.2.3	<i>Proposta de Benson</i>	54
2.2.2.4	<i>Proposta de Tassinari</i>	55
2.3	Modelo dinâmico de desenvolvimento da autonomia como um fenômeno complexo	58
2.3.1	Movimentos do processo de autonomização	61
2.3.2	Suporte à autonomização	69
2.3.3	Subsistemas aninhados à autonomização	71
2.3.4	Autonomia e contexto	76
3	METODOLOGIA	82
3.1	Caracterização da pesquisa	82
3.2	Objetivos e perguntas de pesquisa	84
3.3	Contexto da pesquisa	87
3.3.1	Espaços e laboratórios da FALEM	87
3.3.2	Programas, projetos de extensão e atividades extracurriculares da FALEM	88
3.4	Seleção e caracterização dos participantes	89
3.5	Instrumentos e procedimentos de geração de dados	93
3.6	Procedimentos de análise de dados	95
3.7	Questões éticas	97

4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	99
4.1	Estudo da trajetória de aprendizagem de inglês	100
4.1.1	Gabriela	101
4.1.2	Esther	109
4.1.3	Marília	116
4.1.4	Fábio	124
4.2	Evidências de empoderamento dos participantes no contexto acadêmico e profissional	136
4.2.1	Participação no treinamento para a seleção de estagiários dos CLLE	138
4.2.2	Experiência como monitor nos CLLE	140
4.2.3	Experiência como professor em pré-serviço	142
4.2.4	Participação em eventos e em projetos de ensino, pesquisa e extensão	144
4.2.5	Experiência de sucesso na escrita e defesa do TCC	145
4.3	Aspectos emergentes no processo de autonomização	147
4.3.1	Autonomização de Gabriela	148
4.3.2	Autonomização de Esther	151
4.3.3	Autonomização de Marília	155
4.3.4	Autonomização de Fábio	159
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
	REFERÊNCIAS	178
	APÊNDICES	186
	Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido	186
	Apêndice B – Orientações para a elaboração de sua narrativa de aprendizagem	187
	Apêndice C – Orientações para a escrita do 1º diário de aprendizagem	188
	Apêndice D – Orientações para a escrita do 2º diário de aprendizagem	189
	Apêndice E – Orientações para a escrita do 3º diário de aprendizagem	190
	Apêndice F – Roteiros para a entrevista semiestruturada	191
	ANEXOS	193
	Anexo A – Narrativas de aprendizagem	193
	Anexo B – Diários de aprendizagem dos participantes	198
	Anexo C – Transcrição das entrevistas dos participantes	237

1 INTRODUÇÃO

“A finalidade atribuída desde sempre à educação (formar o homem, a sua autonomia) desenvolve-se, quase paradoxalmente, em formar o homem-relação”.

(LUBICH¹, 2003, p. 280)

Na trajetória dos estudos da autonomia na aprendizagem de línguas adicionais² (doravante LAd), percebemos momentos distintos em que o foco da investigação sobre o construto mudou de estado de fase, gerando a emergência de diferentes perspectivas. No âmbito da Linguística Aplicada (doravante LA), em nível nacional e internacional, os autores têm-se afiliado a diferentes vertentes desse objeto de estudo e têm investigado a autonomia na aprendizagem de LAd em diferentes contextos (BENSON, 2013; 2011; 2006; MAGNO E SILVA, 2017; 2016; 2008; MURRAY, 2017; 2014; OXFORD, 2003; PAIVA, 2006; PAIVA; BRAGA, 2008; SCHARLE; SZABÓ, 2000; TATZL, 2016; TASSINARI, 2012). Percorrerei brevemente essa trajetória subdividindo-a em três perspectivas, quais sejam, a individual, a social e a complexa, a fim de contextualizar sob qual dimensão a autonomia será investigada neste trabalho.

Na primeira perspectiva, os estudos da autonomia centraram-se no conjunto de habilidades a serem desenvolvidas a fim de que o aprendente³ pudesse tornar-se mais autônomo. O conceito de encarregar-se pela própria aprendizagem inaugurado por Holec (1981) tornou-se uma tendência que influenciou o ensino e a aprendizagem de línguas em muitos países por décadas. Porém, tal noção de autonomia passou a ser alvo de críticas por sustentar uma vertente de cunho individualista (BENSON, 2017). Ademais, concordar que, ao

¹ Excerto extraído do discurso de Chiara Lubich, fundadora do movimento dos Focolares, em 10/11/00, na Universidade Católica da América, em Washington D.C., por ocasião da outorga de seu doutorado *honoris causa* em Pedagogia.

² A “língua adicional” constrói-se a partir da (s) língua (s) que o indivíduo já conhece (LEFFA; IRLARA, 2014). Para os autores, o uso do termo “adicional” é mais abrangente e traz vantagens porque não há necessidade de se explicitar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional), as características individuais do aprendente (segunda ou terceira língua), nem os objetivos pelos quais estuda esta língua (para fins específicos, viagens etc.). Além disso, justifico a opção por esse termo pela percepção de que essa língua em foco passa a fazer parte do convívio social dos aprendentes, tornando-se relevante no seu uso cotidiano. Dessa forma, passa a não fazer sentido chamá-la de estrangeira. No entanto, o termo “língua estrangeira” será usado neste trabalho nos casos em que for citado por autores e pelos participantes nos dados gerados.

³ Justifico a opção pelo termo “aprendente” por remeter ao contínuo processo de aprender e à agentividade do indivíduo nesse processo. Em alguns momentos, no entanto, para evitar repetições, o termo estudante também poderá ser utilizado. Os termos aluno e aprendiz serão usados quando citados em referências.

assumir um conjunto pré-definido de atitudes que vão desde o estabelecimento de objetivos à avaliação, o aprendente conquistará sua autonomia, pode reduzir o caráter dinâmico e multifacetado desse processo em diferentes contextos vivenciados pelo indivíduo em sua trajetória.

A noção de que a autonomia implica interdependência e se desenvolve em contextos sociais, baseada na teoria sociocultural de Vygotsky (1978; [1991]), exerceu forte impacto e mudou o foco dos estudos sobre esse construto. Desse modo, na segunda perspectiva dos estudos da autonomia, esta passou a ser vista como um processo constituído socialmente com o objetivo de empoderar os aprendentes de LAd para que participem de forma efetiva em seus ambientes. Em outras palavras, foca-se na dimensão da agentividade do aprendente, ou seja, em sua capacidade de agir sobre o mundo, influenciando os contextos em que estão inseridos. A esse respeito, Benson (2017) ressalta que alguns pesquisadores da área podem estar se desviando da rota dos estudos da autonomia na aprendizagem de LAd ao privilegiar o sentido de agência e suas conotações sociais em detrimento dos demais fatores nela envolvidos, tais como o foco nos aspectos linguísticos, dentre outros. Ouso inferir que, ao lançar tal provocação, o autor esteja preocupado em voltar o foco das atenções para o processo de autonomização⁴ como um todo, priorizando não só a agência, mas sim os diversos aspectos nele implicados, inclusive os linguísticos. Nesse sentido, é importante que ambas as dimensões de autonomia sejam levadas em consideração, pois, dependendo do contexto do indivíduo e de suas escolhas, poderá exercer sua autonomia numa dimensão individual e/ou social.

Na terceira perspectiva dos estudos acerca da autonomia, seu desenvolvimento passa a ser visto como um fenômeno multidimensional e complexo, apresentando-se de formas diferentes para cada aprendente em diferentes contextos e períodos de sua vida (BENSON, 2013). O foco das atenções passa a se voltar para as inter-relações entre diversos elementos e/ou agentes que geram dinamicidade no sistema de aprendizagem, levando à emergência de novos comportamentos ao longo da autonomização.

Nessa nova configuração de autonomia, a dicotomia “individual ou social” cede espaço para a fusão “individual e social”, pois, nas situações vivenciadas pelos aprendentes, dependendo do contexto e de suas necessidades, motivações e objetivos, eles poderão exercer sua agentividade e fazer escolhas relevantes para a sua aprendizagem agindo tanto a partir de

⁴ Neste trabalho, faço uso do termo autonomização na aprendizagem de línguas (DANTAS, 2008; MAGNO E SILVA, 2009), pois ele remete a um processo contínuo que se desenvolve ao longo de toda a vida. Dessa forma, enquanto o aprendente está vivo, está continuamente construindo sua trajetória de autonomização.

uma dimensão individual quanto social. Dessa forma, ao invés de conceber a autonomia como um construto monolítico, propõe-se “múltiplas formas de exercê-la” (COOKER, 2013, p. 30), em interação com outros, lado a lado ou a distância, ou sozinho quando assim preferir (MURRAY, 2014). Este posicionamento faz todo o sentido, pois o aprendente é um agente capaz de fazer escolhas quanto à forma pela qual prefere exercer sua autonomia em diferentes contextos de aprendizagem.

Este trabalho se embasa nesta terceira perspectiva dos estudos da autonomia, na tentativa de melhor compreender esse construto em sua complexidade, dinamicidade e flutuação⁵. Ao invés de dissociar a dimensão individual e social, a autonomia em sua complexidade pode variar entre momentos de independência, nos quais o aprendente trabalha por conta própria em prol de seus objetivos, e momentos de interdependência, nos quais trabalha colaborativamente em prol de objetivos individuais ou comuns.

No sistema complexo que é a aprendizagem de línguas adicionais, a autonomia é reconhecida como um dos subsistemas aninhados a tantos outros com os quais estabelece estreita relação, tais como motivação, crenças, identidades, emoções, professores, colegas, dentre outros. No decorrer deste trabalho, será possível observar de que forma esses subsistemas interagem entre si e com o contexto, influenciando-se mutuamente e gerando momentos de dinamicidade e de estabilidade dinâmica no processo de autonomização.

Neste cenário de mudanças, Nicolaidis e Magno e Silva (2017) sugerem que uma das formas de enfrentar os desafios atuais envolvidos nos estudos da autonomia é teorizar sobre as histórias dos estudantes de línguas, na tentativa de iluminar nossa compreensão sobre esse fenômeno, por meio do próprio relato das evidências de autonomia presentes em suas trajetórias. Procurarei, portanto, evidenciar o caráter complexo da autonomização por meio das histórias de aprendizagem dos graduandos em Letras com habilitação em inglês, participantes dessa investigação.

Para Paiva (2011b, p. 14), a autonomia é um sistema complexo que “envolve oportunidades, capacidades, habilidades, atitudes, disposição, tomada de decisão, escolhas, planejamento, agência e avaliação em contextos internos ou externos à sala de aula”. O conceito da autora demonstra a versatilidade de contextos em que a autonomia pode ser

⁵ O termo “flutuação” é mais comumente usado nos estudos acerca da motivação (USHIODA, 1996; DINIZ, 2011; OXFORD, 2017), para fazer referência às constantes oscilações no fluxo motivacional dos aprendentes, fruto de suas experiências na aprendizagem de LAd. No intuito de compreender a autonomia em seu dinamismo, aproprio-me do termo “flutuação” para me referir aos movimentos entre momentos de retrocessos, estabilidade e avanços, típicos da trajetória de autonomização.

exercida e reafirma que, para compreendê-la em sua complexidade, faz-se necessário considerar as relações entre os múltiplos aspectos que a influenciam.

A seguir, apresentarei um breve panorama da pesquisa brasileira acerca da autonomia à luz da complexidade em pouco mais de uma década após suas primeiras repercussões no país, evidenciando as principais contribuições destes trabalhos para a compreensão da autonomia na aprendizagem de LAd.

No contexto brasileiro, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), foi uma das precursoras em adotar a perspectiva da complexidade para o estudo da autonomia de aprendentes de línguas. A partir de 2005, publicou uma vasta gama de artigos e capítulos de livros com foco em autonomia e complexidade⁶. Publicou o livro “Práticas de Ensino e Aprendizagem com foco na autonomia” (2005a), com o objetivo de auxiliar professores de línguas e aqueles em formação a darem continuidade a sua aprendizagem da língua e a se qualificarem metodologicamente de forma autônoma. Além disso, tem se dedicado à investigação de narrativas de aprendizagem no projeto AMFALE⁷, analisando o processo de aquisição e de formação de professores de línguas e pesquisando a autonomia a partir da perspectiva da complexidade.

Junia de Carvalho Fidelis Braga, também professora da UFMG, tem se dedicado ao estudo dos propiciamentos de dispositivos móveis e sua contribuição para a formação continuada de professores de línguas com base na perspectiva ecológica. Em sua tese em 2007, por meio de um estudo de caso envolvendo alunos da graduação em Letras da UFMG, estudou fenômenos complexos tais como a auto-organização, a adaptação e a emergência na experiência colaborativa *on-line* e investigou fatores que podem influenciar a colaboração e a construção de significados nesse contexto. Os resultados de seu estudo apontaram que comunidades autônomas de aprendizagem *on-line* contam com vários agentes que, simbioticamente, agem e reagem em prol de seus objetivos comuns, dentre eles, o cumprimento de tarefas. Dessa forma, os integrantes das comunidades autônomas *on-line* interagem, colaboram, negociam, aprendem com a experiência do outro e constroem significado compartilhado, o que reflete dinâmicas complexas por meio das quais essas comunidades como sistemas aprendem (BRAGA, 2007). Em 2008, em parceria com Paiva,

⁶ Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem” (2005b); “*Autonomy in Second Language Acquisition*” (2005c); “Autonomia e complexidade em (2006); “*The complex nature of autonomy*”(2008) em coautoria com Braga; “Propiciamento (*affordance*) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa” (2010); “*Identity, motivation and autonomy in second language acquisition from the perspective of complex adaptive systems*” (2011a), dentre outros.

⁷ O Projeto AMFALE, coordenado pela professora Vera Menezes, coleta narrativas de aprendizagem a fim de investigar os sistemas acoplados ao sistema de aprendizagem de línguas adicionais. As narrativas podem ser acessadas em: <http://www.veramenezes.com/amfale/index.html>.

publicou um artigo em um número especial do periódico DELTA no qual, por meio da análise de narrativas de aprendizagem do Projeto AMFALE, buscaram evidenciar empiricamente a autonomia como fenômeno dinâmico e complexo.

Walkyria Magno e Silva, professora da Universidade Federal do Pará (UFPA), a partir de 2013, expandiu seus interesses de pesquisas sobre autonomia, passando a investigá-la sob o viés da complexidade. Atualmente, coordena o projeto “Paradigma da complexidade na aprendizagem de línguas adicionais em espaços ampliados: autonomia, motivação e aconselhamento”, no qual se debruça sobre a investigação do processo de autonomização em Centros de Autoacesso (CAA) com o suporte do Aconselhamento na Aprendizagem de Línguas (AAL). Além de divulgar os resultados de suas pesquisas em artigos e capítulos de livros⁸, organizou em coautoria com Borges em 2016, o livro “Complexidade e ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais”, no qual retratam o surgimento de um professor “complexo”, dedicado à autonomização dos estudantes por meio da percepção de suas diferenças individuais, tornando-se mediador de suas práticas de aprendizagem; e em 2017 editou, em coautoria com Nicolaides, o livro “Innovations and Challenges in Applied Linguistics and Learner Autonomy”, no qual destacam os desafios de estudar a autonomia hoje, considerando suas diferentes vertentes.

Claudio de Paiva Franco, professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em sua tese de doutorado defendida em 2013, dedicou-se ao estudo da autonomia de nativos digitais sob as lentes da teoria do caos/complexidade. Por meio de um estudo de caso do tipo etnográfico, envolvendo alunos do Ensino Médio de uma instituição escolar federal no Rio de Janeiro, buscou compreender o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de inglês a partir de narrativas multimídia dos estudantes. Dentre seus resultados, concluiu que o desenvolvimento da autonomia de nativos digitais emergiu, total ou parcialmente, em contextos informais de aprendizagem ricos em propiciamentos como, por exemplo, na Internet (FRANCO, 2013).

João da Silva Araújo Júnior, professor da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em sua tese defendida em 2013, analisa o uso de estratégias de aprendizagem no estudo de segunda língua no âmbito dos usos das tecnologias digitais. Por meio das narrativas de aprendizagem de estudantes de espanhol e inglês, investigou a emergência de estratégias e

⁸ “O desafio de aprender a aprender na formação de professores de línguas estrangeiras”, em coautoria com Cunha, em 2014; “Promovendo a autonomia e a motivação: o papel do conselheiro linguageiro” em coautoria com Santos, em 2014; “A base de apoio à aprendizagem autônoma como um ambiente propiciador de construção de novos conhecimentos”, em 2015; e “*Autonomous learning support base: enhancing autonomy in a TEFL undergraduate program*”, em 2018, dentre outros.

sua influência na autonomia dos participantes, sendo esta percebida como um sistema adaptativo complexo. O autor concluiu que a emergência de estratégias no âmbito dos usos das tecnologias digitais relaciona-se com a emergência de autonomia em sua dimensão sociointeracional, ou seja, como processo de integração comunicativa dos estudantes. Além disso, as tecnologias digitais mostraram-se instrumentos que potencializam a autonomia dos estudantes, à medida que permitem que se engajem efetivamente em processos significativos de comunicação, permitindo um intenso intercâmbio cultural e linguístico, um vigoroso processo de produção de insumo decorrente das interações e um ativo processo de negociação de sentido (ARAÚJO-JUNIOR, 2013).

Edson de Siqueira Estarneck, professor de inglês da prefeitura do Rio de Janeiro e da prefeitura de Mesquita, em sua tese de doutoramento em 2017, investigou a autonomia sociocultural como elemento de superação nas limitações da língua-alvo de estudantes de Letras português-inglês. Seu trabalho leva à reflexão de como a autonomia percebida em suas complexidades pode contribuir para a permanência de graduandos com pouco conhecimento da língua-alvo no curso de Letras, alcançando o êxito de se formarem professores de inglês. Dentre os resultados, o pesquisador destaca a importância de se compreender os sentidos de ensinar e aprender uma língua adicional, associando-os à vida dos estudantes (ESTARNECK, 2017).

Diante do breve panorama exposto da pesquisa brasileira acerca da autonomia sob o viés da complexidade, observa-se que, apesar dos importantes avanços obtidos em pouco mais de uma década de estudos, ainda serão necessários mais investimentos para sua difusão nos mais variados cenários da educação brasileira. Minha pesquisa, portanto, propõe-se a contribuir para a discussão sobre a autonomia como um sistema complexo em contextos de formação de professores de línguas adicionais.

Antes de apresentar mais detalhes acerca dos participantes e do contexto, gostaria de traçar brevemente minha própria trajetória acadêmica e os fatores que influenciaram minhas escolhas e confluíram para meu interesse por esse tema.

As condições iniciais que despertaram meu interesse pela autonomia se originam na minha própria graduação em Letras, quando percebi a necessidade de assumir a responsabilidade pela minha aprendizagem, buscando oportunidades para aprender além dos limites da sala de aula, já que havia ingressado no curso sem o conhecimento prévio do inglês. Logo percebi que, para superar as dificuldades que surgiram, poderia contar com a colaboração de colegas já proficientes a fim de dinamizar minha aprendizagem. A vivência de uma experiência de sucesso ao assumir o controle pela minha própria aprendizagem,

tornando-me proficiente em inglês ao longo do curso, despertou em mim o interesse de aprofundar o estudo desse tema.

Em minha dissertação de mestrado com o título “Gêneros textuais acadêmicos e ensino da língua inglesa: um caminho para a motivação e a autonomia” (DANTAS, 2008), investiguei o desenvolvimento da autonomia e da motivação dos graduandos de Letras com habilitação em inglês no processo de escrita de gêneros textuais acadêmicos. A pesquisa-ação foi realizada ao longo de uma disciplina que ministrei como professora substituta na graduação em Letras-Inglês. Após a apropriação dos gêneros acadêmicos em questão, os participantes produziram, na língua-alvo, planos de aula e um projeto de ensino, os quais foram publicados na revista intitulada “Smart Teaching”⁹, elaborada durante a pesquisa. Dentre os resultados obtidos, destacaram-se a geração e a manutenção da motivação, bem como várias evidências de autonomia observadas em diferentes níveis.

Dois anos após, em 2010, passei a trabalhar como professora efetiva de inglês no curso de Letras na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM). Nesse contexto, percebo-me como um dos subsistemas aninhados ao sistema de aprendizagem dos graduandos, capaz de influenciar suas trajetórias, fomentando ou por vezes, ainda que involuntariamente, inibindo sua autonomia. Em minha prática, procuro, na medida do possível, negociar diferentes aspectos das disciplinas que ministro para que os aprendentes possam fazer escolhas que julgam relevantes para sua aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia.

Vale ressaltar que durante a elaboração do Projeto Pedagógico de Letras da FALEM, implementado em 2010, discutiu-se a importância de fomentar a autonomia dos calouros em Letras da UFPA, em vista de alcançarem melhores resultados ao longo da graduação. Com esse propósito, a disciplina “Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras” foi inserida na grade curricular, permitindo ampla discussão e reflexão sobre objetivos, motivações, crenças, estilos e estratégias na aprendizagem de línguas e visando instrumentalizar os graduandos com recursos para que possam exercer sua autonomia ao aprender desde o início do curso. A experiência de ministrar essa disciplina me levou a questionar de que forma a reflexão e a apropriação teórica acerca da autonomia no primeiro semestre do curso, estabelecendo as condições iniciais para a aprendizagem de uma LAd, poderia influenciar a trajetória dos estudantes no decorrer da graduação.

⁹ *Smart Teaching* (ISSN: 1983-5221) foi uma revista elaborada em conjunto com os graduandos de Letras com habilitação em inglês durante a disciplina de Oficina de Compreensão e Produção Escrita em inglês em 2007 (1ª edição) e 2008 (2ª edição) com o objetivo de divulgar suas produções textuais.

Desde 2008 tenho integrado o grupo de pesquisas coordenado pela prof^a. Walkyria Magno e Silva em suas diferentes versões, nas quais se buscou estudar a autonomia e sua mútua influência em outros subsistemas com que se relaciona, tais como a motivação e AAL. A partir de 2013, a trajetória desta pesquisa enveredou para um caminho “sem volta” quando tais fenômenos passaram a ser estudados sob a perspectiva do paradigma da complexidade. O conhecimento advindo dos conceitos básicos deste paradigma nos tem permitido compreender a autonomia em sua complexidade, dinamicidade e imprevisibilidade.

Decidi, dessa forma, no doutorado, dar continuidade ao estudo do processo de autonomização dos graduandos de Letras na aprendizagem de línguas adicionais, ampliando meus horizontes de investigação com a busca do entendimento desse fenômeno sob a ótica do paradigma da complexidade. Esse paradigma refere-se ao estudo de sistemas complexos que envolvem diferentes e numerosos tipos de elementos e agentes que se conectam de formas diversas ao longo do tempo (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Ao defender a visão dos fenômenos de forma holística, como um todo que não pode ser reduzido à soma de suas partes, esse paradigma mostra-se apropriado para o estudo de temas de interesse da LA, tais como a aprendizagem de línguas adicionais. Tais aspectos justificam minha opção por estudar a autonomia à luz da complexidade.

A seleção dos participantes desta pesquisa deu-se no âmbito da disciplina Aprender a Aprender LE, no primeiro semestre do curso, na qual os calouros descrevem, em suas narrativas, as condições iniciais da sua aprendizagem de inglês. A partir da leitura desses textos, foram selecionados apenas aqueles estudantes da turma que consideravam ter um nível elementar de inglês, com o objetivo de acompanhar suas trajetórias de aprendizagem da língua-alvo na graduação em meio a colegas com níveis mais avançados de proficiência. Buscou-se observar de que forma as diversas experiências e desafios vivenciados por eles ao longo do curso poderiam fomentar ou inibir sua autonomia.

Vale mencionar que, na FALEM, contexto em que esta pesquisa se desenvolveu, não há até o momento qualquer tipo de teste de admissão em LAd que possa restringir o ingresso de estudantes sem o conhecimento prévio da língua-alvo nas licenciaturas em Letras. Com o passar dos anos, percebeu-se que os graduandos que ingressam no curso com este perfil são uma minoria na licenciatura em inglês.

Na licenciatura em inglês, na FALEM, são ofertados cinco níveis de língua inglesa (LI), cada um com carga horária de 120 horas, cujas turmas são bastante heterogêneas no que se refere ao nível de proficiência dos graduandos. Em geral, dentre os estudantes com nível de proficiência inicial, alguns conseguem identificar suas dificuldades e, exercendo sua

autonomia, buscam dentro do contexto acadêmico, ou além dele, interagir com outros elementos e agentes que podem levá-los à emergência de novos padrões de comportamentos, tais como a participação no CAA, no AAL e nas diversas atividades oferecidas na faculdade. Outros estudantes não usufruem dessas oportunidades, optam por fazer apenas o mínimo necessário em sala de aula e dificilmente alcançam os resultados esperados. Desse modo, verifica-se o papel fundamental exercido pela autonomia na trajetória dos participantes desta pesquisa para que alcancem a meta de se formar em Letras e para que possam ser membros ativos nesta comunidade, conquistando seu espaço na aprendizagem e no ensino de inglês.

O estudo de Estarneck (2017) defende a visão de autonomia como instrumento de superação de limitações para graduandos que enfrentam o desafio de aprender uma LAd ao longo do curso de formação de professores de inglês. Para o autor, nesse contexto,

ser autônomo é uma condição inevitável para a formação, uma vez que, sem uma atuação mais responsável pelo percurso de sua formação (HOLEC, 1981) ou sem assumir o controle de sua aprendizagem (BENSON, 2006), a desistência de tais graduandos é uma consequência vista como natural (ESTARNECK, 2017, p. 14).

Parto do pressuposto de que a autonomização é um processo complexo, dinâmico e que sofre flutuação, apresentando variações significativas em diferentes contextos e em diferentes espaços de tempo. Optei por acompanhar este processo de forma longitudinal em graduandos iniciantes em inglês no intuito de observar quais interações fomentaram a autonomia e quais a inibiram.

Portanto, esta pesquisa tem como objetivo geral **compreender como se dá o processo de autonomização na trajetória de aprendizagem de línguas adicionais de graduandos em Letras à luz do paradigma da complexidade.**

De forma mais específica, busco:

- a) descobrir quais os principais elementos e agentes que geraram dinamismo e/ou estabilidade no sistema de aprendizagem de inglês dos participantes;
- b) identificar os estados atratores no sistema de aprendizagem de inglês dos participantes;
- c) registrar as principais conquistas acadêmicas e profissionais dos participantes;
- d) interpretar o processo de autonomização de cada participante a partir do modelo dinâmico proposto nesta tese.

As pesquisas no âmbito da complexidade não preveem hipóteses, uma vez que, ao trabalhar com sistemas abertos, sujeitos a trocas constantes de energia com o contexto e com diferentes elementos externos, não é possível determinar previamente os caminhos que o sistema seguirá em sua trajetória. Dessa forma, nesta pesquisa, as trajetórias dos graduandos em Letras serão investigadas retroativamente a fim de responder à minha pergunta de pesquisa central: **Como se desenvolveu a autonomização na trajetória de aprendizagem de línguas adicionais de graduandos em Letras?**

A pergunta de pesquisa central traz consigo outras três perguntas a ela interligadas, as quais também busco responder nesta investigação:

- a) Quais os principais elementos e agentes com os quais os participantes interagiram ao longo da aprendizagem de inglês?
- b) Que estados atratores emergiram na trajetória de aprendizagem dos participantes?
- c) Quais as principais evidências de empoderamento¹⁰ na trajetória dos participantes?
- d) De que forma o processo de autonomização dos participantes pode ser interpretado a partir do modelo dinâmico de desenvolvimento da autonomia como um fenômeno complexo?

Para apresentar o estudo de casos múltiplos realizado, esta tese foi organizada em cinco capítulos: esta introdução; um capítulo de revisão da literatura em que apresento o arcabouço teórico que orientou minha análise, constituída por seções sobre o paradigma da complexidade, sobre a autonomia e sobre o modelo de desenvolvimento da autonomia como um fenômeno complexo que proponho nesta tese; um capítulo que descreve a metodologia empregada neste estudo; um capítulo de análise dos dados, na qual discuto o processo de autonomização na trajetória dos participantes; e um capítulo em que apresento as conclusões do trabalho, respondendo às perguntas de pesquisa que nortearam este estudo.

¹⁰ O empoderamento no escopo deste trabalho é percebido como um movimento fundamental para o êxito da autonomização e seu propósito de garantir uma participação social mais ampla dos aprendentes. Apoio a definição de empoderamento como “o processo de ajudar os aprendentes a se conscientizarem de que podem ter um impacto em seu ambiente, e de que podem exercer o controle sobre as circunstâncias”¹⁰ (SHRADER, 2003).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste trabalho busco investigar a autonomia na aprendizagem de LAd como um sistema adaptativo complexo (doravante SAC) na trajetória de graduandos de Letras. Considero a autonomia um dos sistemas que se relacionam com a aprendizagem de línguas, os quais se influenciam mutuamente. O estudo da trajetória dos estudantes ajudará a compreender as inter-relações entre diferentes elementos e agentes que podem dinamizar o processo de autonomização, levando a mudanças e a emergência de novos comportamentos, os quais denomino evidências de autonomia.

Para fundamentar esta pesquisa, organizei o capítulo teórico em três seções: na primeira, traço um panorama sobre algumas teorias que compõem o paradigma da complexidade; na segunda, retrato a autonomia e o processo de autonomização na aprendizagem de línguas adicionais; e na terceira, apresento um modelo dinâmico de desenvolvimento da autonomia como um fenômeno complexo.

2.1 Um panorama sobre o paradigma da complexidade

“Ninguém se pode banhar duas vezes nas águas do mesmo rio”.

(HERÁCLITO, V século a.C)

O filósofo grego da antiguidade clássica, Heráclito, ao qual me remeto nessa epígrafe, percebia o mundo constituído por um fluxo constante, um rio incessante, um jogo sem fim de formas e figuras (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Uma vez que tudo está em constante movimento e em contínuo processo de mudança, nem nós e nem o rio seremos os mesmos com o passar do tempo. Tal visão dinâmica do mundo contrasta com o pensar científico difundido por muitos séculos, que buscou observar os fenômenos em equilíbrio na tentativa de simplificar o que é essencialmente complexo e de separar em fragmentos o que está intrinsecamente interligado.

O pensamento complexo rompe com essa lógica e recupera a visão de Heráclito ao considerar a complexidade inerente ao pensamento científico; a interconectividade existente entre as partes que compõem o todo; a imprevisibilidade vigente, já que duas situações nunca serão suficientemente semelhantes a ponto de gerar o mesmo comportamento; e o dinamismo, uma vez que a mudança e os processos que levam à mudança têm um papel central na teoria e no método dentro dessa perspectiva (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Para me referir a essa nova forma de investigação mais abrangente e contextualizada, utilizo a expressão “paradigma da complexidade”, no qual esta pesquisa se ancora. Tal escolha encontra eco na visão de Fleischer (2011) de que esse paradigma pode explicar fenômenos que métodos tradicionais têm dificuldade de descrever adequadamente, sem substituir ou negar os paradigmas pré-existentes.

Esse paradigma tem como premissa considerar as inter-relações entre os diversos elementos e propriedades que constituem os fenômenos, além de sua intrínseca relação com o contexto, parte integrante do sistema. Desconsiderar essas múltiplas relações pode originar uma visão parcial ou reducionista acerca do fenômeno em foco. Dessa forma, não se justifica o isolamento de um sistema para estudá-lo de forma aprofundada, pois é justamente sua abertura ao contexto e às relações com outros sistemas que constitui sua identidade.

Magno e Silva e Borges (2016) reconhecem a definição do paradigma da complexidade como um movimento científico, uma ciência da complexidade, uma forma de observar os fenômenos científicos e/ou um conjunto complexo de teorias de diferentes campos de investigação. Dentre as teorias que se abrigam nesse paradigma, destaco a teoria da complexidade e a teoria do caos, cujos pressupostos tomarei por referência neste trabalho.

A teoria da complexidade nasceu nas ciências biológicas, na teoria dos sistemas e na cibernética, sendo utilizada em diferentes áreas, dentre elas a LA (OLIVEIRA, 2011). Nesse contexto, a teoria da complexidade é também conhecida como teoria dos sistemas dinâmicos ou dos sistemas adaptativos complexos, nomenclaturas “que coabitam pacificamente”, sem diferenças sistemáticas em seus usos; são aplicadas a aspectos do mundo real, em nosso caso, ao uso e à aprendizagem de línguas adicionais (DE BOT, 2017, p. 52). Vale ressaltar, no entanto, que nas ciências da linguagem o termo SAC é mais comumente adotado para enfatizar uma característica importante de seres vivos, a coadaptação, capacidade de aprender nas interações com seus elementos internos e externos (MAGNO E SILVA; BORGES, 2016). A teoria do caos, por sua vez, tem raízes na matemática, na física e em outras ciências tradicionais. Embora as duas teorias possuam origens distintas, são consideradas hoje

intimamente interligadas e convergem a ponto de serem também denominadas teoria do caos/complexidade (TC/C) (OLIVEIRA, 2011).

A seguir discutirei alguns pressupostos dessas teorias, que ajudarão a obter uma visão holística acerca de meu objeto de investigação: a autonomia e o contínuo processo de tentar conquistá-la nos diferentes contextos vivenciados pelos aprendentes.

2.1.1 Teoria da complexidade

“A teoria da complexidade é uma teoria dos sistemas. É fundamentalmente uma teoria da mudança”¹¹ (LARSEN-FREEMAN, 2017, p. 12). Uma vez que “sistemas complexos são perpetuamente dinâmicos”¹² (p. 16), apesar de passarem por momentos de relativa estabilidade ou estabilidade dinâmica¹³, têm o potencial de sofrer mudanças radicais a qualquer momento.

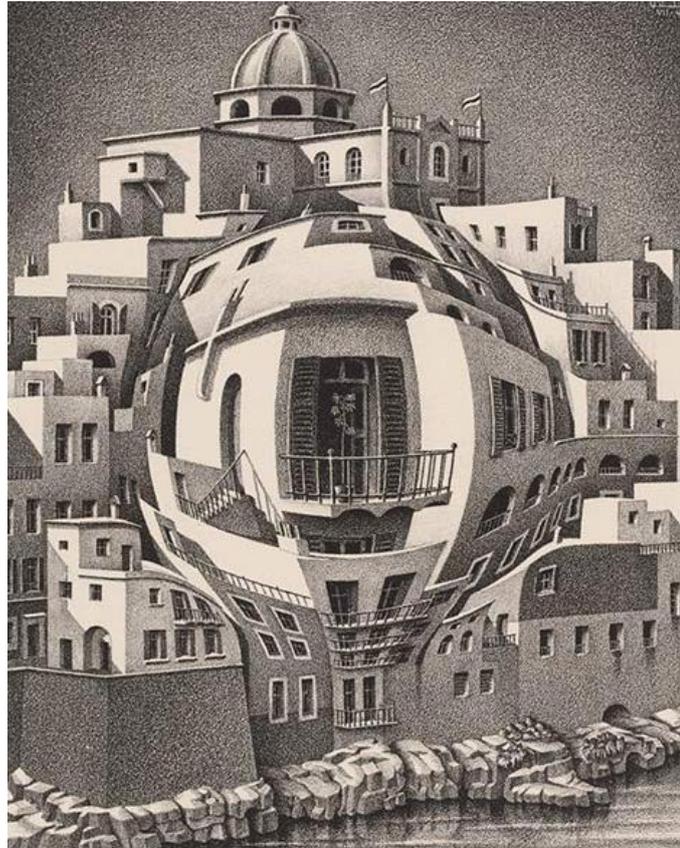
O termo complexo alude “ao que abarca e compreende vários elementos ou aspectos distintos, cujas múltiplas formas possuem relações de interdependência”¹⁴. A definição evidencia um fator primordial dos sistemas complexos: a rede de inter-relações caóticas existente entre os múltiplos componentes que formam e dão vida ao sistema, quais sejam, seus elementos, agentes ou processos. De acordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008), o termo elemento refere-se a objetos e entidades inanimadas, como por exemplo: o livro didático, o celular ou o computador; o termo agente diz respeito a seres humanos e a todos os seres animados, seja em seu aspecto individual seja em grupo, como um professor, um estudante ou uma turma; por fim, os componentes de sistemas complexos podem ser processos, tais como aqueles envolvidos na aprendizagem de uma LAd. Na concepção das autoras, esses componentes também podem ser considerados sistemas complexos em si próprios, sendo compreendidos como subsistemas de um sistema maior. Em conformidade com esse pensamento, a aprendizagem de línguas adicionais é compreendida como um sistema maior que engloba tantos outros subsistemas, dentre eles a autonomia, a qual também é um sistema complexo, conforme ilustrado na figura 1.

¹¹ Esta e todas as demais traduções de citações são de minha responsabilidade. No original: “Complexity theory is a systems theory. It is fundamentally a theory of change”.

¹² No original: “Complex systems are perpetually dynamic”.

¹³ Os sistemas em estabilidade dinâmica não representam estagnação ou completa estabilidade. Eles mantêm-se em equilíbrio dinâmico e estão abertos a futuras mudanças (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

¹⁴ Definição da palavra complexo disponível em: <http://www.dicio.com.br/complexo/>

Figura 1 – Sacada¹⁵

Fonte: (ESCHER, 1945)

Disponível em: <https://www.mcescher.com/gallery/back-in-holland/balcony/>

Acesso em: 17/04/18

A figura 1 apresenta um castelo composto por uma grande quantidade de cômodos, portas e janelas. Esse castelo pode representar um sistema mais amplo, como a aprendizagem de línguas adicionais, o qual, por sua vez, também abrange um grande número de subsistemas. As portas, janelas e demais itens da figura representam os diversos subsistemas aninhados¹⁶ à aprendizagem de línguas, dentre os quais destaco em uma lista não exaustiva o professor, os aprendentes, os colegas, a motivação, as crenças, as identidades, as emoções e, finalmente, a autonomia, fenômeno que me proponho a investigar nesta pesquisa. Portanto, a autonomia, está representada pela sacada ao centro da figura sob o efeito amplificado de uma lente focal. Sob essa condição, é possível verificar até mesmo o detalhe das folhas da planta contida neste pequeno recorte do castelo, foco de nossa atenção, sem isolá-lo das outras diversas partes que o compõem. Isto posto, o paralelo com a figura de Escher ilustra que, na

¹⁵ No original: “Balcony”

¹⁶ O termo “aninhado”, usado por Larsen-Freeman e Cameron (2008), implica que os diversos subsistemas que compõem a aprendizagem de línguas adicionais se inter-relacionam, influenciando-se mutuamente, ao longo do tempo.

complexidade, é possível delimitar o objeto principal que se almeja investigar sem perder a consciência de que há um grande número de subsistemas e agentes inter-relacionados que o influenciam.

Para Larsen-Freeman e Cameron (2008), a interconectividade entre os componentes do sistema ocorre em diferentes escalas de tempo e níveis de organização humana e social. Entre esses níveis e escalas não há relações hierárquicas; a influência de um nível ou escala pode ser exercida em qualquer direção. Em outras palavras, para as autoras, sistemas complexos operam em níveis aninhados, podendo partir do nível macro para o micro, como por exemplo, de uma instituição de ensino para uma turma ou para um estudante em si, ou vice-versa; e em diferentes escalas de tempo, podendo variar entre um dia de aula, um mês, um semestre ou um curso como um todo.

A teoria da complexidade dedica-se ao estudo de sistemas “dinâmicos, complexos, não-lineares, caóticos, imprevisíveis, sensíveis às condições iniciais, abertos, auto-organizáveis, sensíveis ao *feedback* e adaptativos”¹⁷ (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 142). Apresentarei, a seguir, as principais características desses sistemas, revisitadas recentemente pela autora Larsen-Freeman (2017), vinte anos após a publicação de seu artigo seminal:

a) dinamismo e complexidade: os sistemas são caracterizados pela grande quantidade de elementos que os compõem, os quais interagem uns com os outros em relações dinâmicas e mutáveis. Tais mudanças podem ser contínuas ou abruptas.

b) caos, não-linearidade e imprevisibilidade: uma vez que as relações entre os componentes do sistema são dinâmicas, as mudanças que podem ocorrer tornam-se imprevisíveis. Além disso, um sistema não-linear é aquele cujo efeito é desproporcional à causa. A não-linearidade também se explica pela impossibilidade de identificar quais componentes foram a causa para um determinado efeito.

c) sensibilidade às condições iniciais: as condições iniciais podem ser referidas como a descrição das relações dinâmicas existentes em um SAC em determinado ponto da escala temporal. Em razão dessa sensibilidade, pequenas alterações nas condições iniciais dos sistemas podem gerar resultados substanciais.

d) abertura: os sistemas são abertos e por isso permitem a troca contínua de energia com o contexto. Essa troca gera a constante auto-organização dos elementos, dos subsistemas e do sistema como um todo.

¹⁷ No original: “dynamic, complex, nonlinear, chaotic, unpredictable, sensitive to initial conditions, open, self-organizing, feedback sensitive, and adaptive”.

e) auto-organização, adaptabilidade e sensibilidade ao *feedback*¹⁸: toda mudança no sistema gera uma adaptação e uma auto-organização de seus elementos. A auto-organização é possível devido ao fato de os sistemas complexos serem sensíveis ao *feedback* recebido. O sistema é adaptativo por ter a capacidade de aprender através das experiências.

Além disso, quando o sistema se auto-organiza, originando novos comportamentos, ocorre um processo recorrente em sistemas complexos denominado **emergência**, no qual “o que ocorre como resultado dessa mudança de estado de fase é algo diferente do que ocorria antes: um resultado maior que a soma de suas partes e que não pode ser explicado de forma reducionista, através da análise isolada da atividade de suas partes constituintes”¹⁹ (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 59). Em 2017, Larsen-Freeman destaca esse fenômeno como uma das características mais relevantes dos sistemas complexos. Para exemplificar o fenômeno, a autora refere que o novo padrão de comportamento emergente da interação de um bando de aves com o ambiente é bem mais complexo do que o comportamento de cada ave individualmente.

As características descritas nesta subseção serão levadas em consideração para melhor compreender a trajetória de aprendizagem de inglês como LAd dos participantes desta pesquisa. A seguir, discuto alguns pressupostos da teoria do caos, os quais serão observados nesta investigação.

2.1.2 Teoria do caos

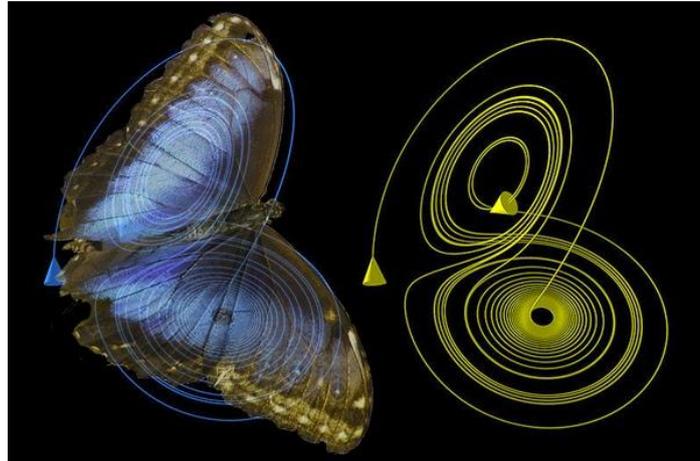
A teoria do caos contrapõe-se à metáfora newtoniana de um mundo regulado e previsível, regido por regras simples como as de um relógio. Ao invés, essa teoria o vê como um caleidoscópio, composto por padrões que mudam e, mesmo quando se repetem, são sempre novos e diferentes (WALDROP, 1993).

O meteorologista Eduard Lorenz contribuiu para a teoria do caos quando, ao estudar questões climáticas, salientou que o bater das asas de uma borboleta pode transformar o clima do outro lado do mundo (OLIVEIRA, 2011), fenômeno que se propagou por meio da metáfora “efeito borboleta”, ilustrado na figura 2.

¹⁸ Neste trabalho opto por manter o termo original em inglês “feedback” para indicar retroalimentação, ou qualquer comentário ou insumo advindo de agentes envolvidos na aprendizagem da línguas adicionais que possam influenciar positiva ou negativamente este sistema.

¹⁹ No original: “What emerges as a result of a phase shift is something different from before: a whole that is more than the sum of its parts and that cannot be explained reductively through the activity of the component parts”.

Figura 2 – Efeito borboleta



Disponível em: <https://www.misteriosdouniverso.net>

Acesso em: 14/10/17

O fenômeno evidencia que, em sistemas complexos, dada a quantidade de interações existentes, pequenas alterações nas condições iniciais podem ocasionar consequências amplas e imprevisíveis no comportamento desses sistemas ao longo do tempo (LARSEN-FREEMAN, 1997). Traduzindo esse aspecto para a aprendizagem de LAd, acredita-se que pequenas interferências no sistema que promovem experiências significativas para os estudantes podem desencadear mudanças de comportamentos (PAIVA, 2011b).

A seguir discuto aspectos englobados no paradigma da complexidade que são produtivos na teoria do caos – os atratores, as bifurcações, a sinergia e a entropia, os quais serão ser observados no processo de autonomização dos graduandos na sua trajetória de aprendizagem de inglês.

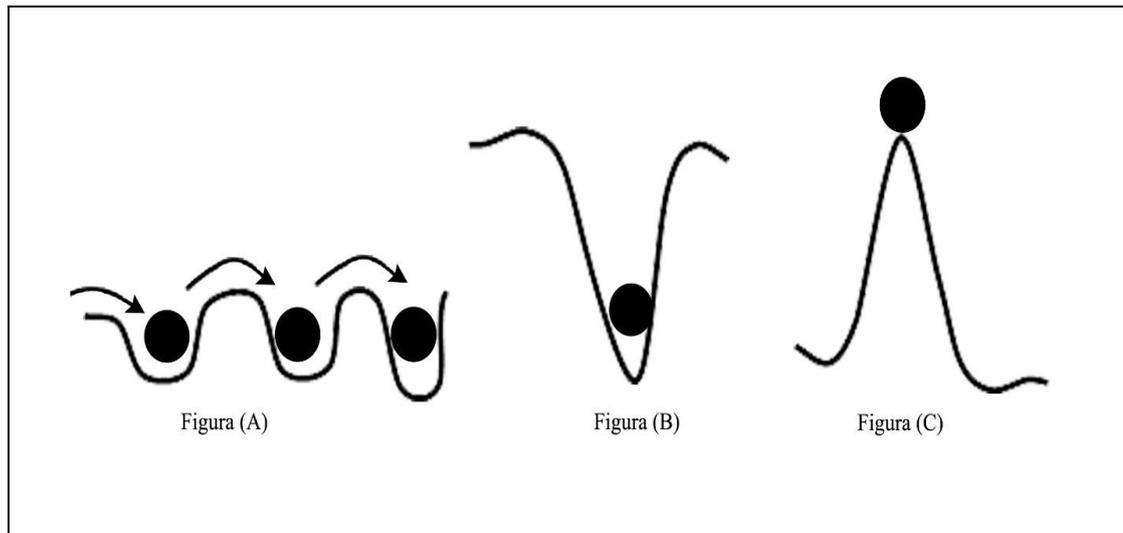
a) Atratores

Larsen-Freeman e Cameron (2008) definem atratores como padrões particulares de comportamento preferidos pelo sistema ou como áreas na trajetória do sistema para onde ele tende a se mover. Oxford (2017, p. 185) reitera a definição de estados atratores como “um padrão ou resultado no qual um sistema se estabiliza ao longo do tempo em decorrência da sua auto-organização. É um estado para o qual o sistema tende a se mover ao longo do tempo, e no qual tende a se estabilizar por um período de tempo”²⁰.

²⁰ No original: “An attractor state is a pattern or outcome towards which a system settles down over time through the system’s self-organization. It is a state to which a system will tend to move over time, and it is a state in which the system is likely to settle for a period of time”.

Na figura 3, é possível visualizar como o sistema pode mudar ao longo do tempo. Sendo assim, descrever os atratores ou estados atratores é também descrever a trajetória do sistema.

Figura 3 – Atratores na trajetória de um sistema complexo



Fonte: Larsen-Freeman; Cameron (2008, p. 51)

Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), os atratores não profundos (figura A) permitem maior liberdade para que o sistema se mova de um estado para outro, representando uma forma de equilíbrio momentâneo; os atratores profundos (figura B) mantêm o sistema em uma posição estável ao fundo do vão, do qual é mais difícil se mover, representando uma forma de equilíbrio mais prolongada; finalmente, o atrator de estado crítico (figura C) representa um comportamento bastante instável do sistema, no qual pequenas perturbações poderão levar a mudanças de estado de fase, ou seja, a alteração de um padrão de comportamento até que o sistema se estabilize em um novo estado de equilíbrio temporário, um novo estado atrator. De acordo com Lewin (1994), mudanças de estados atratores podem ocorrer em decorrência de mudanças no ambiente.

Conforme busco representar na figura 4, em sua trajetória, o sistema se movimenta em um espaço de estados. Os espaços de estados são a compilação de todas as possíveis rotas que um sistema pode seguir, em uma paisagem formada por vales e montanhas, metáfora usada por Larsen-Freeman e Cameron (2008). Dentre as diversas opções, a trajetória de um sistema é o caminho que ele de fato faz nessa paisagem.

Figura 4 – Espaço de estados na trajetória do sistema



Disponível em: <https://olhares.sapo.pt/vales-e-montanhas-do-meu-brasil-foto1633364.html>

Acesso em: 20/05/18

Todos os sistemas complexos tendem a se estabilizar nesses vales, que representam os estados atratores. No entanto, quando o sistema passa por um vale muito profundo, sob a ação de um conjunto de atratores, pode-se dizer que ele está em uma bacia atratora, mantendo-se em uma condição de equilíbrio dinâmico por um período mais prolongado. Será necessário que o sistema receba energia externa ou adapte-se internamente para que consiga mudar de estado de fase.

b) Bifurcações

O sistema está sujeito a comportamentos imprevisíveis, pois a criatividade é uma das suas características (PAIVA, 2005b). Norman (*apud* Lewin, 1994, p. 71) denomina essa criatividade inerente aos sistemas complexos de “o limite do caos”²¹.

Quando se encontram em pontos críticos, mudanças radicais e súbitas podem ocorrer na trajetória do sistema as quais chamamos de bifurcações (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). É justamente nos pontos de bifurcação que o sistema escolhe qual caminho vai seguir, conforme ilustrado na figura 5.

²¹ No original: “The limit of chaos”.

Figura 5 – Ponto de bifurcação



Disponível em: <https://www.pcamaral.com.br>

Acesso em: 20/05/18

Magno e Silva e Borges (2016) elucidam que os processos subjacentes à auto-organização e à bifurcação podem explicar como um sistema passa de uma dada organização (ordem) a outra (caos) e depois a uma nova estabilidade dinâmica, ou seja, a outro atrator. Dessa forma, quando um sistema complexo muda de um estado para outro, o que muda é a natureza da atividade do sistema ou seu padrão de comportamento. Os estados do sistema antes e depois da bifurcação são consideravelmente diferentes.

c) Sinergia e entropia

Sinergia é uma palavra de origem grega (*synergia*), composta pelo prefixo *syn-*, que significa “agir em conjunto” e pela raiz *ergon*, que significa “trabalho”²². Algumas definições dicionarizadas de sinergia a retratam como “ação simultânea; cooperação; esforço coletivo e solidário que busca um melhor resultado do que aqueles obtidos individualmente”²³. Na matemática, sinergia é um conceito bastante utilizado na teoria de sistemas para se referir à convergência de partes de um todo, em vista de se chegar a um mesmo resultado. Nesse sentido, a auto-organização dos elementos do sistema, por meio da reunião de energia em seu interior ou da entrada de energia advinda do contexto a ponto de levar a mudanças de estado de fase, gera o fenômeno da sinergia.

²² Definição disponível em: <https://www.meusdicionarios.com.br/sinergia>

²³ Definição disponível em: <https://www.dicio.com.br/sinergia/>

A entropia, por sua vez, “é uma medida de degradação de energia” que pode crescer, permanecer constante ou nunca retroceder, sendo que “quanto maior a entropia de um corpo, menos trabalho ele é capaz de fazer”, podendo chegar ao limite máximo da entropia, que é a morte de um sistema (BUSHEV, 1994, p. 122). Desse modo, quando o sistema está em estabilidade dinâmica, em um atrator profundo, no qual ocorre a perda constante de energia, poderá ter dificuldade de sair dessa condição e mudar de estado de fase.

Após discutir aspectos importantes da teoria da complexidade e da teoria do caos que serão levados em consideração no estudo da autonomização dos graduandos de Letras neste trabalho, evidenciarei na subseção a seguir as contribuições advindas do paradigma da complexidade para a aprendizagem de línguas adicionais.

2.1.3 Aprendizagem de línguas adicionais como um SAC

No âmbito da LA, uma das precursoras a descrever a aprendizagem de línguas como um SAC foi Larsen-Freeman. Tal concepção comparou-se ao bater de asas de uma borboleta que gerou grande repercussão e mudanças no ensino e aprendizagem em vários países (PAIVA, 2016). Para Larsen-Freeman e Cameron (2008), ao considerar o tempo e a mudança nos fenômenos investigados pela LA, é possível compreender melhor os processos de uso e de aprendizagem de línguas. Para as autoras, “a natureza de uma educação significativa e vital – e a atividade que ela produz – precisará se adaptar continuamente para responder às mudanças nos aprendentes, nos outros aspectos do sistema educacional e na sociedade”²⁴ (p. 33). Subscrevo as palavras das autoras e destaco que, a fim de acomodar as necessidades e interesses dos agentes envolvidos na aprendizagem, a negociação de diversos fatores, tais como objetivos a serem alcançados, tipos de atividades, assuntos considerados relevantes e critérios avaliativos, possivelmente tornará a aprendizagem de línguas mais significativa e propiciará a emergência de comportamentos autônomos.

No Brasil, Paiva foi pioneira em trazer à tona a relação entre a aprendizagem de línguas e a complexidade. Paiva (2011b) argumenta que a perspectiva do caos e da complexidade reconcilia “natureza” e “instrução”, uma vez que o aprendente passa a ser percebido como um indivíduo com suas capacidades cognitivas e, simultaneamente, como um agente que interage com os mais diversos elementos do ambiente. Isto quer dizer que, por

²⁴ No original: “The nature of meaningful and life-affirming education – and the activity that produces it– will need to continually adapt in order to respond to change in the learners, in other aspects of the educational system, and in society”.

mais que não possamos prever o quanto ele vai aprender em determinado período de tempo, podemos antecipar que quanto mais se ampliarem suas possibilidades de uso autêntico da língua, maior poderá ser sua aprendizagem (PAIVA, 2010). O pensamento da autora está em sintonia com a autonomia na aprendizagem de línguas ao enfatizar que o aprendente é o agente responsável por tomar iniciativa e interagir com diversos elementos e agentes que considerar mais relevantes para a própria aprendizagem, investindo em comportamentos em prol de sua autonomização.

Paiva (2005d) contribui para a compreensão da aprendizagem como uma fenômeno complexo ao propor um modelo fractal de aquisição de línguas. A autora sustenta que esse modelo engloba um conjunto de conexões de um sistema dinâmico que se move rumo ao limite do caos, “considerado uma zona de criatividade com potencial máximo para a aprendizagem” (p.28). A dinâmica desse modelo prevê que “cada subsistema se subdivide em vários outros fractais, representando variáveis que podem afetar todo o sistema de forma imprevisível, pois não são entidades estanques, mas elos de uma mesma rede de conexões. Cada fractal de um subsistema também se divide em outros fractais” (PAIVA, 2005d, p.30).

Com essas noções, a autora explicita a interconexão de inúmeros fatores envolvidos na aprendizagem de línguas como um SAC, tais como: aspectos biocognitivos, englobando língua materna, idade, gênero/identidade, personalidade, estilos e estratégias de aprendizagem; variados tipos de insumos; diferentes tipos de interação em que os agentes estão envolvidos, sendo elas presenciais, virtuais, em grupo, com falantes nativos ou pares mais competentes; contextos sócio-históricos, tais como a sala de aula, o ambiente natural, a cultura, o grupo, dentre outros; automatismo, no qual estão envolvidos os sons, a entonação, as estruturas, o léxico, os gêneros etc.; afiliação, incluindo a identidade, o preconceito, os estereótipos, a proximidade, o contexto político etc.; e afetivo, envolvendo crenças, medo, ansiedade, atitude, autoestima, história de aprendizagem, autonomia e tipos de motivação. Tais interconexões estão representadas na figura 6:

Outra contribuição da complexidade é a desmistificação entre a relação de causa e efeito proporcionais. Entende-se, por exemplo, que o ensino não necessariamente leva à aprendizagem. Da mesma forma, uma mesma metodologia de ensino pode contribuir para a aprendizagem de alguns estudantes e inibi-la em outros. Nesse sentido, Paiva (2013) exemplifica que alguns aprendentes brasileiros consideram positivo quando professores usam somente a língua-alvo em sala de aula, ao passo que outros se sentem bloqueados pela dificuldade de compreensão. Enquanto os últimos podem desistir do curso diante desse obstáculo, os primeiros podem usar o obstáculo como um trampolim para novas conquistas, o que foi também demonstrado por Estarneck (2017).

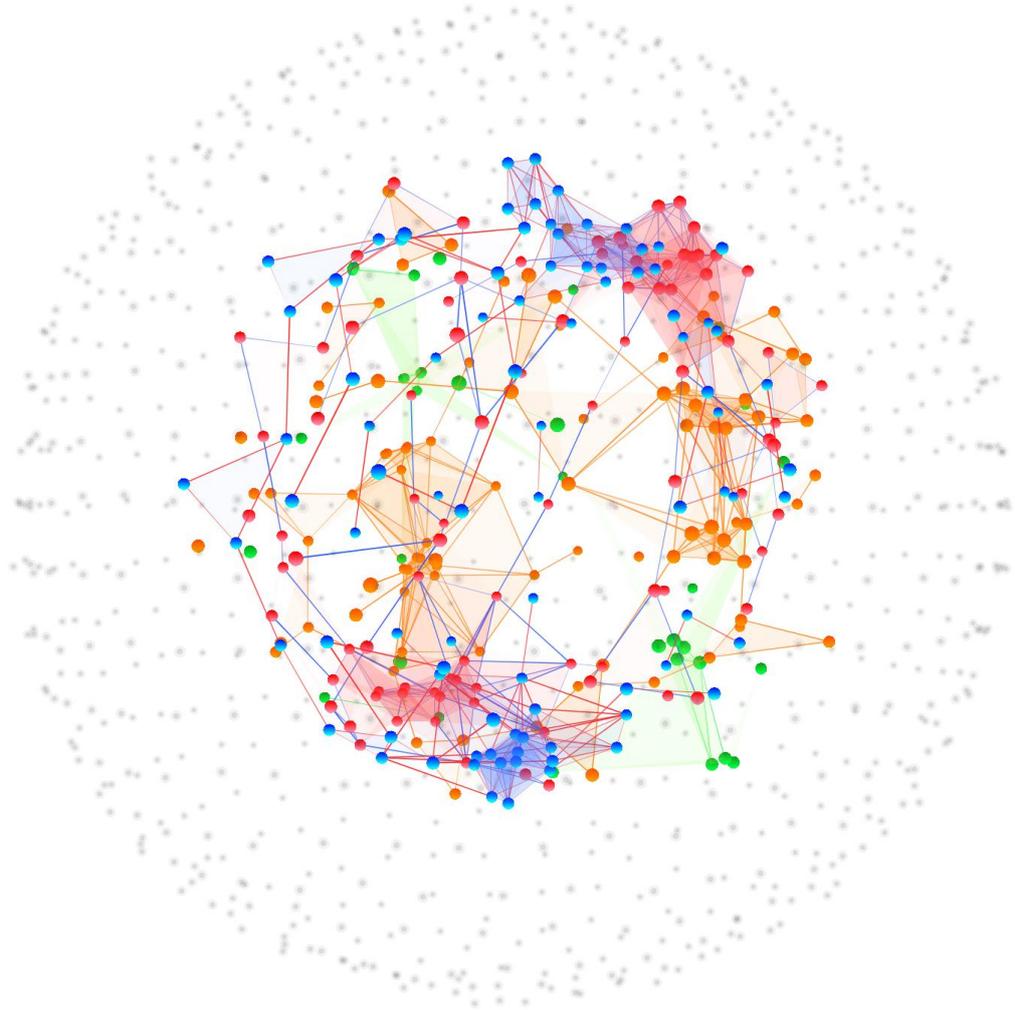
Ao retratar a aprendizagem de línguas sob o viés da complexidade, Kramsch (2012, p. 11) a define como um fenômeno emergente e não mais cumulativo:

Um modelo complexo não sugere um estado inicial e final. Ao contrário, ele vê a aprendizagem como criadora de suas próprias condições de desenvolvimento em interação aberta com o seu contexto, e sempre susceptível à mudança. Ao invés de um motor de desenvolvimento situado fora do aprendente, de uma forma de *input* ou de um dado ambiente social, um modelo complexo para a aquisição de segunda língua sugere um sistema dinâmico, isto é, ao mesmo tempo estruturante e estruturado pelo seu ambiente²⁶.

Nesse processo, a cada aprendizagem, o sistema do estudante recebe nova injeção de energia e se auto-organiza, possibilitando a emergência de padrões de comportamentos mais complexos. É essa noção de sistema de aprendizagem de línguas aberto que orienta este trabalho, sujeito a um processo constante de mudanças e coadaptações a partir de amplas possibilidades de interações estabelecidas com diferentes elementos, agentes e com o contexto, conforme busco ilustrar na figura 7. Na figura, o contexto é representado de modo abrangente e fluido por meio do pontilhado que permeia as amplas possibilidades de inter-relações que ocorrem de forma dinâmica e mutável na aprendizagem de línguas. Por meio do *QR Code* ou do *link* <https://youtu.be/jDVSa2DVu-s>, é possível acessar a versão animada da figura, na qual se ilustra de forma mais evidente as múltiplas interações entre os diversos componentes desse sistema ao longo do tempo e o papel ativo e dinâmico do contexto.

²⁶ No original: “A complex model does not posit an initial and an end state. Instead, it sees learning as creating its own conditions of development in open interaction with its environment, and always susceptible to change. Rather than an engine of development situated outside the learner, in the form of input or a given social environment?”.

Figura 7 – Aprendizagem de Línguas como um Sistema Adaptativo complexo



Fonte: Elaborada pela autora
Disponível em:
<https://youtu.be/jDVSa2DVu-s>
Acesso pelo *QR Code*:



A figura 7, bem como sua versão animada, demonstram a rede complexa de inter-relações que se estabelecem no processo de aprendizagem de línguas adicionais, evidenciando os inúmeros subsistemas que nele estão envolvidos. Em determinados momentos, algumas inter-relações entre esses subsistemas – o aprendente, os colegas, o professor, o conselheiro, a autonomia, a motivação, as crenças, as identidades, as emoções, o contexto etc – tornam-se mais evidentes que outras. Dentre os subsistemas aninhados à aprendizagem de línguas adicionais, destaco a autonomia, foco desta investigação, que será discutida na seção a seguir.

2.2 Autonomia na aprendizagem de línguas adicionais

“A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade”.

(FREIRE, 1996; [2006], p. 107)

A noção de autonomia nesta epígrafe, como um processo contínuo construído constantemente nas experiências vivenciadas pelos indivíduos, está em sintonia com o pensamento complexo. Por ser um sistema aberto que admite trocas constantes de energia, a trajetória oscilante e caótica da autonomia está sujeita a conquistas e perdas, a avanços, a estabilidade e a retrocessos, mantendo-se distante do equilíbrio em razão de seu dinamismo, capacidade de mudança e emergência ao longo da vida.

Paiva (2006) alinha-se ao conceito de autonomia como um sistema complexo que se distancia da noção de estado ou resultado passa a ser visto como um processo no qual cada componente do sistema pertence a um ambiente constituído pela interação entre suas partes. No contexto dinâmico em que ocorre, “nada é fixo, ao contrário, existe um constante movimento de ação e reação e mudanças acontecem com o passar do tempo” (PAIVA, 2006, p. 91).

Nesta seção, a fim de percorrer a trajetória dos estudos até se chegar à compreensão de autonomia como um sistema complexo, revisitarei suas principais definições e perspectivas. Em seguida, discutirei diferentes propostas de processo de autonomização disponíveis na literatura acerca da autonomia até sua fase mais atual, em que é percebida como um SAC. Por fim, apresentarei um modelo dinâmico de autonomia como fenômeno complexo que proponho nesta tese.

2.2.1 Trajetória dos estudos da autonomia: definições e perspectivas

Definir autonomia não é uma tarefa simples. Little (1990, p.7) argumenta que a autonomia não representa “um comportamento único, de fácil descrição”²⁷. Tassinari (2012, p. 27-28) também admite que a autonomia é um construto complexo ao descrevê-la como “um construto de construtos, que implica várias dimensões e componentes”²⁸.

Por ser um fenômeno multifacetado e aberto a influências contextuais, a autonomia passou a ser compreendida por diferentes perspectivas ao longo do tempo, encontrando-se em constante reelaboração e adaptação (MURRAY, 2017). Em consonância com a visão de Murray, as mudanças que ocorreram no sistema de ensino e aprendizagem de línguas nas últimas quatro décadas levaram à coadaptação e ao contínuo amadurecimento da noção de autonomia no âmbito da LA. Vale ressaltar que o termo coadaptação implica uma influência recíproca entre os sistemas em questão, de modo que não só a noção de autonomia sofreu mudanças, mas o próprio amadurecimento do construto também gerou mudanças no ensino e aprendizagem de LAd.

Benson (2013) alinha-se a esse pensamento ao referir que, desde as origens da discussão sobre a autonomia no ensino e aprendizagem de línguas, teorias e práticas têm evoluído de forma considerável em resposta às transformações nos contextos de uso e aprendizagem da língua. Nicolaidis e Voller (2013, p.56) reforçam essa sensibilidade ao contexto, ao afirmarem que “o que pode ser considerado autonomia em um contexto específico pode não ser em outro”²⁹. A compreensão de autonomia, portanto, demonstra-se fluida e dinâmica, podendo sofrer variações influenciadas por fatores contextuais.

A seguir, percorrerei a trajetória dos estudos da autonomia subdividindo-a em três perspectivas, quais sejam, a individual, a social e a complexa, a fim de contextualizar sob qual dimensão a autonomia será investigada neste trabalho.

2.2.1.1 *Perspectiva individual*

As origens da autonomia na aprendizagem de línguas estabeleceram-se na Europa na década de 70 e difundiram-se por meio do Centro de Pesquisas e de Aplicação em Línguas³⁰ (CRAPEL), na França. Dentre as inovações propostas pelo CRAPEL, destacam-se os Centros

²⁷ No original: “It is not a single, easily describable behaviour”.

²⁸ No original: “(...) a construct of constructs, entailing various dimensions and components”.

²⁹ No original: “What might be considered autonomy in one specific context, may not be in another”.

³⁰ No original: Centre de Recherches et d’Applications en Langues (CRAPEL).

de Autoacesso (CAA) e a ideia de treinar os aprendentes para a aprendizagem autodirigida (BENSON, 2001). Um dos líderes do CRAPEL foi Henry Holec, autor do conceito de autonomia como a capacidade de “assumir o comando pela própria aprendizagem”³¹ (1981, p. 192), definida por uma série de responsabilidades mais específicas, tais como: a seleção dos objetivos e propósitos da própria aprendizagem; a escolha de materiais e métodos; a organização e o cumprimento de tarefas; além da escolha dos critérios de avaliação e da maneira de implementá-la. Tal conceito prevaleceu por muitos anos como um conjunto de atitudes que definiam o aprendente autônomo como aquele que paulatinamente assume todas as escolhas envolvidas no processo de aprendizagem da língua-alvo. Entendia-se, portanto, que se o aprendente seguisse essa listagem específica de responsabilidades seria considerado autônomo, fato que simplifica ou até reduz a natureza complexa e dinâmica da autonomia.

Nas duas últimas décadas do século passado, outros autores subscreveram a concepção inaugurada por Holec de autonomia como capacidade, tais como: Littlewood (1996), que define autonomia como capacidade e vontade de assumir responsabilidades; Allwright (1990), que a vê como a capacidade, a vontade e a ação de assumir responsabilidade quanto à própria aprendizagem; e Dickinson (1987, p. 27), que a define como “uma forma de aprendizagem – aquela em que o indivíduo é responsável por todas as decisões que dizem respeito à sua aprendizagem e por implementá-las”³². Se considerarmos que os contextos de aprendizagem em que os estudantes estão inseridos muitas vezes restringem, de uma forma ou de outra, sua capacidade de escolha e, portanto, sua autonomia, tornar-se totalmente responsável pela própria aprendizagem parece uma meta de difícil alcance.

Naquele período, portanto, advogava-se a independência dos estudantes por meio da personalização da aprendizagem conforme suas necessidades e interesses e de seu treinamento para aprender a aprender. Na concepção de Holec (1980), por meio de tentativas e erros, os aprendentes deveriam gradativamente treinar a si próprios, a fim de tornarem-se capazes de autodirigir sua aprendizagem. Diante desse cenário, no artigo “*Does the teacher have a role in autonomous language learning?*”, Voller (1997, p. 98) questiona quem deve assumir o controle nesse contexto de ensino e aprendizagem e conclui que uma abordagem com base na negociação é mais propícia para o fomento da autonomia dos aprendentes.

³¹ No original: “To take charge of one’s own learning”.

³² No original: “A mode of learning – one in which the individual is responsible for all the decisions connected with his/her learning, and undertakes the implementation of these decision”.

Benson (2001)³³ também retrata a temática do controle em sua própria definição de autonomia, considerando-a como a capacidade de assumir o controle ou responsabilidade pela própria aprendizagem. Em um primeiro momento, o autor se aproxima da perspectiva individual ao descrever os três níveis de controle passíveis de serem exercidos pelo aprendente autônomo sobre o gerenciamento, os processos cognitivos e os conteúdos de aprendizagem. Essa tomada de controle, porém, torna-se difícil de ser gerenciada em contextos educacionais em que a responsabilidade por grande parte do processo de aprendizagem é assumida muitas vezes apenas pelo professor. Em minha dissertação de mestrado (DANTAS, 2008), em consonância com a concepção de Voller (1997), admito que um contexto de aprendizagem motivador e fomentador da autonomia pressupõe a reconfiguração dos papéis tradicionalmente assumidos pelo aprendente e pelo professor, por meio do compartilhamento de responsabilidades e da negociação dos diversos aspectos que concernem à aprendizagem.

Não se pode negar a relevância e a produtividade dos estudos com foco na perspectiva individual da autonomia e a influência que exercem até hoje nos contextos de aprendizagem de LAd. No entanto, gradualmente, a noção de independência assumida no desenvolvimento da autonomia passou a ser substituída pela noção de interdependência (BENSON; COOKER, 2013), conforme enfatizarei a seguir.

2.2.1.2 Perspectiva social ou sociocultural

Um passo fundamental para a ampliação da autonomia para uma perspectiva social foi o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (1978; [1991]), referente à distância existente entre o nível de desenvolvimento real, verificado por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, verificado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes (VYGOTSKY, 1978; [1991]). Em outras palavras, a ZPD diz respeito ao que o aprendente realiza com a ajuda de pares mais competentes, a fim de que, paulatinamente, conquiste a independência de realizar por conta própria. Esse construto inspirou pesquisadores por décadas e contribuiu para o estabelecimento da dimensão social da autonomia (MURRAY, 2014).

³³ Mais adiante, retomarei as concepções de Benson, quando revisita esse modelo em 2011.

A partir daí, passou-se a investigar a autonomia com foco não só na atuação individual dos aprendentes, mas também nas suas interações com seus pares ou mediada por outros instrumentos, princípio defendido na teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1978; [1991]). Além disso, o papel do contexto em que se experimentam comportamentos autônomos passou a ser um importante alvo de investigação.

Ainda em 1997, Benson discorre sobre três tipos de autonomia: a técnica, a psicológica e a política, a partir da compreensão do contexto. O primeiro tipo, a autonomia técnica, busca munir o aprendente de estratégias e técnicas que lhe possibilitarão assumir o controle sobre a aprendizagem em contextos fora da sala de aula, tais como em centros de autoacesso. O segundo tipo, a autonomia psicológica, prevê a capacidade de o aprendente assumir mais responsabilidades por meio da percepção de suas características, como seus estilos e crenças, e da transformação de suas atitudes e habilidades. O terceiro tipo, a autonomia política, refere-se ao controle sobre os processos e conteúdos da aprendizagem, envolvendo, portanto, não só o estabelecimento de condições para que o aprendente possa controlar sua aprendizagem individualmente, mas também institucionalmente no contexto em que está inserido.

A proposta defendida por Oxford (2003), em resposta aos três tipos de autonomia apontados por Benson (1997), contribuiu para o estabelecimento da autonomia sociocultural. A autora mantém os três tipos, porém denomina o terceiro de autonomia político-crítica, enfatizando que, para que o aprendente possa exercer o controle sobre a estrutura no sistema educacional, é necessário levar em consideração fatores ideológicos e acesso ao poder.

Enquanto Benson (1997) privilegia a autonomia política, Oxford (2003), por sua vez, enfatiza a importância de todos os tipos. Dentro de uma perspectiva complexa, a visão de Oxford de que cada tipo de autonomia tem sua relevância na aprendizagem parece mais adequada, uma vez que é o contexto em que o aprendente está interagindo que vai favorecer a opção por um tipo de autonomia ou até mesmo a combinação desses vários tipos. Desse ponto de vista, o que determinará a opção feita pelo indivíduo é o contexto, suas escolhas e necessidades. Há momentos na vida do estudante em que a dimensão psicológica será mais necessária para a superação de dificuldades que levarão ao desenvolvimento da autonomia, ao passo que em outras situações será necessário lançar mão das demais estratégias e habilidades desenvolvidas por meio da autonomia técnica. Portanto, não se pode dissociar a contribuição que cada tipo de autonomia pode dar para o desenvolvimento de comportamentos autônomos nos aprendentes.

Outra contribuição da proposta de Oxford (2003) foi o acréscimo de um quarto tipo de autonomia que objetiva a participação efetiva do aprendente no contexto social e cultural, subdividida em autonomia sociocultural I e sociocultural II. A autonomia sociocultural I tem suas raízes no trabalho de Vygotsky, a partir do qual a aprendizagem ocorre por meio da interação social, podendo ser mediada por um par mais competente ou por algum instrumento. À medida que o aprendente consegue gradativamente se autorregular, ou seja, planejar, conduzir e monitorar sua própria aprendizagem, passando a realizar por conta própria tarefas para as quais precisava de assistência, pode-se verificar o desenvolvimento de sua autonomia (OXFORD, 2003). Na autonomia sociocultural II, o contexto é a comunidade de prática (CoP)³⁴, ou seja, abrange as relações interpessoais entre membros novatos e mais experientes a fim de que os novatos consigam se inserir na CoP desejada, passando de uma participação periférica para uma participação cada vez mais central. Portanto, o foco está nas relações que ocorrem nessa CoP e no ambiente social e cultural mais amplo (OXFORD, 2003). No entanto, “essa interação só será possível se participantes veteranos se disponibilizarem a oferecer aos novatos conhecimentos acerca da comunidade, informações culturais, práticas e estratégias” (OXFORD, 2003, p. 87)³⁵.

Conforme afirma Oxford (2003), a autonomia sociocultural está intimamente ligada à autonomia político-crítica, na medida em que em ambas se busca a autonomia na aprendizagem de línguas como um passo importante para alcançar um objetivo maior: a participação mais efetiva na comunidade em que se está inserido. Nesse sentido, Nicolaidis (2017) reforça que o ensino de línguas deveria ajudar o aprendente a empoderar-se de forma que se sinta capaz de agir no mundo pelo desenvolvimento de sua autonomia sociocultural. A autora acrescenta que as comunidades imaginadas³⁶ pelos estudantes podem nortear a aprendizagem de uma língua, uma vez que aprendem com a finalidade de serem legitimados como membros de uma nova CoP. Nesse sentido, aprender uma língua pode contribuir para que se possa assumir papéis mais centrais nessa nova comunidade (OXFORD, 2003).

³⁴ O conceito de Comunidade de Prática (CoP) foi cunhado por Wenger (2008), envolvendo associações de pessoas que compartilham interesses e que, por meio das interações, geram aprendizagem e desenvolvem novas práticas. Esse conceito envolve três elementos: o domínio, a comunidade e a prática. O domínio refere-se ao compromisso do grupo com os interesses compartilhados pelos membros; a comunidade refere-se à interação do grupo e ao fato de compartilharem informações e de aprenderem juntos, a fim de alcançar os interesses em comum; e a prática refere-se às ações compartilhadas pelos membros, tais como a troca de experiências, recursos e formas de resolução de problemas (WENGER, 2008).

³⁵ No original: “This interaction can only occur if old-timers are willing to provide insider knowledge, cultural understandings, practice, and strategies to newcomers”.

³⁶ O conceito de comunidade imaginada está relacionado ao de CoP. São referidas por Norton (2012, p.8), como “grupos de pessoas, não imediatamente tangíveis e acessíveis, com as quais nos conectamos com o poder da imaginação”.

Os autores do livro “*Social Dimensions of Autonomy in language learning*”, editado por Murray (2014, p. 237), reúnem alguns aspectos necessários em práticas que privilegiam a dimensão social da autonomia.

(1) envolver colaboração; (2) engajar as várias identidades dos aprendentes; (3) incorporar amplas possibilidades para reflexões individuais ou em grupo; (4) explorar propiciamentos³⁷ disponíveis dentro ou fora da sala de aula; (5) privilegiar os aspectos afetivos do processo de aprendizagem; (6) promover respeito pela autonomia dos outros; e (7) facilitar a expressão de valores humanos sociais como empatia, equidade, cooperação, resolução de conflitos e solicitude³⁸.

Percebe-se que nesses aspectos enfatiza-se o respeito por todos os agentes envolvidos no processo de aprendizagem, procurando integrá-los de forma mais holística, valorizando suas identidades, sua liberdade, resguardando a influência de aspectos afetivos e considerando a relação com a autonomia do outro.

Acerca da discussão sobre a dicotomia individual/social, quase dez anos depois de sua visão mais voltada para a individualidade, Little (2000, p. 22) considera que “o crescimento da independência do aprendente sustenta-se pela sua interdependência”³⁹. Em sintonia com esse pensamento, Van Lier (2004, p. 59) garante que a “autonomia é produzida socialmente, mas é assumida e apropriada pelo sujeito”⁴⁰. Na visão dos dois autores, percebe-se a inter-relação entre a dimensão individual e social, além da mútua influência que uma exerce sobre a outra. Alinho-me a essa concepção, uma vez que, quando se busca investir no desenvolvimento da autonomia social, contribui-se também para o fomento da autonomia individual, tornando-se inviável dissociar as duas dimensões componentes de um único construto, por essência, multifacetado. Desse modo, na visão complexa de autonomia a ser discutida a seguir, os aprendentes em diferentes contextos podem transitar de forma dinâmica entre as perspectivas social e individual, de acordo com suas necessidades e interesses.

³⁷ Na LA brasileira, o termo “affordances” foi traduzido como “propiciamentos” por Paiva (2010). O conceito será discutido adiante.

³⁸ No original: “(1) embrace collaboration. (2) engage learners’ identities; (3) incorporate ample opportunities for group as well as individual reflection; (4) explore affordances available within as well as beyond the classroom; (5) place importance on the affective aspects of the learning process; (6) promote respect for the autonomy of others; and (7) facilitate the expression of human sociality which encompasses empathy, fairness, cooperation, conflict resolution, and helpfulness”.

³⁹ No original: “The growth of learner independence is supported by learner interdependence”.

⁴⁰ No original: “Autonomy is socially produced, but appropriated and made one’s own”.

2.2.1.3 *Perspectiva complexa*

Atualmente, na trajetória dos estudos sobre autonomia, discute-se uma nova perspectiva, a autonomia como um sistema dinâmico, adaptativo e complexo. Conforme mencionado anteriormente, tal perspectiva não exclui as demais ou privilegia uma em detrimento da outra, mas as integra no contexto de aprendizagem.

Tatzl (2016) também defende esta visão multifacetada de autonomia por acreditar que ela não se encontra somente no interior dos indivíduos, mas emerge das interações entre o indivíduo e os outros sistemas com os quais se relaciona, dentre eles professores, colegas, materiais e contextos. Mesmo quando o foco está no aprendiz, não se pode deixar de considerar a influência de sua motivação, experiências prévias, crenças, relações com professores, turma ou materiais e de como se sente diante do grupo ao qual pertence (TATZL, 2016). É nessa concepção que percebo a autonomia na trajetória dos participantes desta pesquisa, considerando as relações de interdependência entre o contexto e os diversos subsistemas aninhados ao sistema de aprendizagem que incluem a autonomia, na perspectiva tanto individual quanto social.

Benson (2013, p. 29) enfatiza a visão dinâmica de autonomia afirmando que esta é “complexa, multidimensional e manifesta-se de diferentes formas”⁴¹. Tal definição está em conformidade com a perspectiva que adoto nesta pesquisa, uma vez que a autonomia emerge de formas variadas ao longo do tempo como o resultado das interações entre os elementos que compõem o sistema. Benson e Cooker (2013) sustentam esse pensamento, complementando que:

autonomia constitui-se por diversas habilidades e disposições e tende a variar de pessoa para pessoa, na mesma pessoa, de contexto para contexto e em diferentes momentos. Nesse sentido, a autonomia é duplamente relacionada ao indivíduo, porque implica uma afirmação da identidade que por si só varia de acordo com o indivíduo em questão. [...] Na maioria dos casos, porém, a autonomia é entendida hoje como uma capacidade social desenvolvida por meio de “interdependência” ao invés de “independência”⁴².

A partir das colocações de Benson e Cooker, entende-se que o comportamento autônomo não é um estado permanente e definitivo, nem mesmo evolui em progressão linear, pois sofre influência de diferentes fatores internos e externos que a mantém em constante

⁴¹ No original: “Autonomy is complex, multidimensional e variably manifested”.

⁴² No original: “Autonomy is constituted by a variety of abilities and dispositions and is liable to vary from person to person and, within the same person, from context to context and time to time. In this sense, autonomy is doubly concerned with the individual, because it implies an assertion of individual identity that is itself variable according to the individual concerned. [...] For the most part, however, learner autonomy is now understood to be a social capacity that develops through ‘interdependence’ rather than ‘independence’”.

mudança e movimento. Tampouco a autonomia tem um caráter previsível ou se enquadra em uma relação de causa e efeito. Dentre outras características, sua abertura a diferentes influências, seu dinamismo e sua capacidade de se coadaptar em decorrência das condições iniciais e do *feedback* conferem à autonomia o status de um sistema complexo.

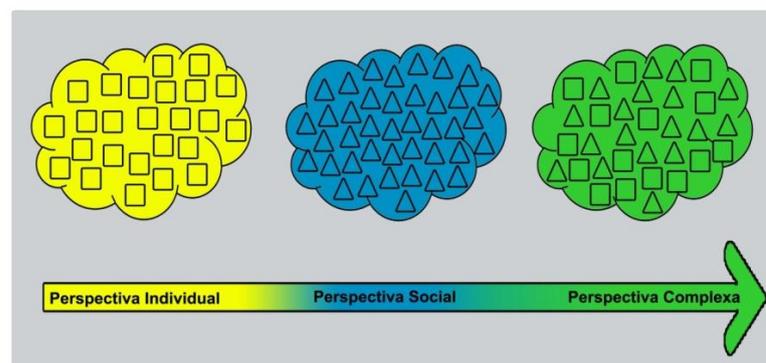
A definição de Paiva (2006, p. 88-89) inscreve-se nessa mesma perspectiva:

[...] autonomia é um sistema sociocognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atividades, desejos, tomadas de decisão, escolhas e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula.

Verifica-se, portanto, que a autonomia pode se apresentar em diferentes níveis e envolve o controle sobre componentes essenciais na aprendizagem, que vão desde os processos cognitivos até escolhas e decisões, podendo se desenvolver dentro ou fora de contextos formais de aprendizagem. Franco (2013) também se filia a essa concepção complexa, ao descrever o aprendiz autônomo como aquele que sempre busca interagir, por meio de suas próprias escolhas, com outros elementos que propiciam a aprendizagem, mantendo ativas as interações com diversos outros componentes da aprendizagem.

Em consonância com o pensamento complexo, portanto, tanto a perspectiva individual quanto a social são relevantes e dão dinamicidade ao sistema de aprendizagem de línguas adicionais. Como a aprendizagem está totalmente interligada ao contexto, em alguns ambientes a dimensão individual poderá influenciar mais fortemente alguns estudantes, enquanto em outros ambientes, a dimensão social poderá influenciar outros de forma mais significativa. Na figura 8, ilustro a mútua influência entre as diferentes perspectivas que procurei descrever nesta subseção, representando a trajetória dos estudos sobre a autonomia.

Figura 8 – Trajetória dos estudos sobre a autonomia



Fonte: Elaborada pela autora

A figura 8 ilustra a trajetória dos estudos da autonomia na aprendizagem de línguas, marcada em um primeiro momento pela perspectiva de cunho individual, representada pela nuvem de cor primária amarela, preenchida com quadrados; em um segundo momento, enfatiza-se a perspectiva social desse construto, representada pela nuvem de cor primária azul, preenchida com triângulos; em um terceiro momento, privilegia-se a perspectiva complexa da autonomia que engloba as duas dimensões, antes concebidas de forma dicotômica, em uma só. Na perspectiva complexa, portanto, observa-se a imagem dos quadrados e triângulos juntos interagindo em uma única nuvem na cor secundária verde, explicitando que a dimensão individual e social da autonomia estão interligadas e influenciam-se reciprocamente. No escopo deste trabalho, optei por referir-me à autonomia de forma ampla, englobando suas diversas perspectivas, sem especificar, por exemplo, se em determinado momento da trajetória dos participantes predomina o investimento na autonomia individual ou na sociocultural.

Por fim, no intuito de contribuir para a discussão proposta na subseção 2.2.1, acerca das definições e perspectivas da autonomia, apresento a seguir a minha concepção desse construto: **a autonomia é um sistema complexo e dinâmico, individual e social, aninhado a outros subsistemas da aprendizagem, tais como a motivação, as identidades, as crenças e as emoções, com os quais interage de formas diferentes e em contextos diversos, passando por momentos de retrocessos, estabilidade e avanços ao longo de toda a vida.**

Na próxima subseção, abordarei o pensamento de alguns autores da literatura sobre autonomia na aprendizagem de línguas que se debruçaram na descrição de como se dá o processo de autonomização, por meio de etapas, de passos e de comportamentos autônomos que os aprendentes deveriam assumir.

2.2.2 Processo de autonomização

Nesta pesquisa, procuro investigar o processo de autonomização de graduandos de Letras como um dos subsistemas aninhados ao sistema de aprendizagem de inglês (PAIVA, 2005b). Considero que a inter-relação entre esses diversos subsistemas e seu contexto promovem a dinamicidade necessária para permitir mudanças no decorrer da trajetória dos aprendentes. Tais relações, porém, nem sempre garantem o fomento da autonomia, podendo por vezes limitá-la ou até inibi-la. Um dos meus interesses é observar na trajetória dos participantes quais relações contribuíram para a emergência de comportamentos autônomos.

Dado o caráter complexo e multidimensional da autonomia assumido nesta pesquisa, considero que o processo para desenvolvê-la é formado por movimentos não lineares, os quais não ocorrerão da mesma forma ou na mesma sequência para um grupo de aprendentes e nem mesmo para um único estudante em diferentes épocas e contextos. Por exemplo, um aprendente autônomo no contexto acadêmico pode não apresentar os mesmos comportamentos autônomos no contexto profissional. Ou ainda, alguém autônomo na aprendizagem de inglês pode não apresentar o mesmo nível de autonomia na aprendizagem de alemão. Por fim, o mesmo indivíduo, em um período diferente da vida, pode inverter esse cenário, passando a priorizar o alemão com altos níveis de autonomia em detrimento do inglês, em decorrência de mudanças em sua vida. Tais variações explicam-se porque a aprendizagem e a autonomia são sistemas abertos, dinâmicos e complexos que interagem com diferentes elementos que os influenciam, não obedecendo, portanto, a uma perspectiva linear.

Apresentarei a seguir alguns modelos que se referem ao processo de autonomização presentes na literatura, com o objetivo de estabelecer uma relação com o paradigma da complexidade, ressaltando que, apesar de muitas vezes ter sido despercebida, escamoteada ou desconsiderada, a complexidade sempre esteve presente nesses processos. Dentre essas, apresentarei a seguir a proposta de Nunan (1997), de Scharle e Szabó (2000), de Benson (2001; [2011]) e a de Tassinari (2010; [2012]).

2.2.2.1 Proposta de Nunan

Nunan (1997, p. 195) é um dos autores que reflete sobre o processo de autonomização enumerando cinco níveis de implementação a serem seguidos pelos aprendentes, os quais serão brevemente apresentados a seguir:

- a) consciência: os aprendentes refletem sobre os objetivos, conteúdos e estratégias necessárias para a realização das atividades ou uso de materiais. Além disso, identificam os estilos e estratégias de aprendizagem preferenciais.
- b) envolvimento: os aprendentes exercitam sua capacidade de escolha, selecionando seus próprios objetivos pedagógicos diante de uma variedade de alternativas.
- c) intervenção: os aprendentes adaptam ou alteram os objetivos, conteúdos e atividades, aos quais são submetidos de acordo com suas necessidades e interesses.
- d) criação: os aprendentes estabelecem seus próprios objetivos e criam suas próprias tarefas.

e) transcendência: os aprendentes vão além da sala de aula e fazem conexões entre os conteúdos estudados e o mundo a sua volta.

Observa-se nesse modelo que o primeiro passo sugerido para a autonomia é a conscientização, por meio da qual os aprendentes trazem para o nível da consciência os processos cognitivos e metacognitivos referentes à aprendizagem. Em uma perspectiva complexa, a conscientização não se apresenta apenas no início do processo de autonomização, é recorrente e deve estar presente em todo o processo, potencializando seus efeitos.

Nas fases seguintes, os estudantes assumem gradativamente maiores responsabilidades com relação à própria aprendizagem, exercitando sua habilidade de escolha no que diz respeito aos objetivos, conteúdos e tarefas, para que, aos poucos, possam, na fase de criação, determiná-los por conta própria. Na complexidade, admite-se que tais fases podem ocorrer de forma aleatória ou até mesmo concomitante, dependendo da situação. Na prática, um aprendente pode exercitar sua capacidade de escolha (envolvimento) partindo imediatamente para a criação de seus próprios objetivos (criação), sem necessariamente ter experimentado a fase intermediária de adaptação de objetivos e conteúdos de acordo com seus interesses (intervenção).

Na última fase proposta por Nunan (1997), espera-se que o aprendente faça uso daquilo que aprendeu em novos contextos no seu cotidiano. Tal característica, previamente denominada por Little (1991) de transferência, reforça a capacidade do aprendente de aplicar o que e como aprendeu em contextos mais amplos. No entanto, na visão de Pavlenko e Jarvis (2002), admite-se a transferência bidirecional, pois quando se aplica determinado conhecimento em um novo ambiente, esse conhecimento influencia e é influenciado pelo novo contexto de uso, transformando-se. Portanto, numa perspectiva complexa, nunca se transfere um conhecimento ou habilidade de um contexto para outro, ao invés disso, transforma-se esse conhecimento ou habilidade ao utilizá-lo em um contexto diferente. Essa é uma das características chave do aprendente autônomo: a capacidade de transformar o conhecimento ou a experiência vivenciada em determinada situação para alcançar novos objetivos de aprendizagem em contextos diferentes. A proposta de Nunan apresenta pontos em comum com a proposta de Scharle e Szabó (2000), que apresentarei a seguir.

2.2.2.2 Proposta de Scharle e Szabó

Para Scharle e Szabó (2000), o processo de autonomização pode ser construído em conjunto, por meio do trabalho colaborativo entre professores e aprendentes, que passam a

trabalhar juntos para alcançar objetivos comuns e para ir além deles. Ao tratar de autonomização destacam que “as pessoas não acordam e percebem que se tornaram responsáveis da noite pro dia” (p. 9)⁴³. Ao contrário, segundo as autoras, passam por um processo gradual e linear dividido em três fases:

- a) conscientização: esse é o ponto de partida, no qual encoraja-se o aprendente a compreender seu processo de aprendizagem e a trazê-lo para o nível da consciência, por meio de reflexões e experiências.
- b) mudança de atitudes: o estudante paulatinamente passa a considerar a aprendizagem sob uma nova perspectiva ao colocar em prática aquilo que aprendeu na fase anterior. Esse é um processo lento que requer muita prática, pois implica mudança de hábitos fossilizados.
- c) transferência de papéis: essa fase requer uma mudança considerável, pois o aprendente passa a ter mais liberdade de decisão e a assumir mais responsabilidades em seu processo de aprendizagem.

O processo de autonomização proposto por Scharle e Szabó (2000) foi adotado em minha dissertação de mestrado (DANTAS, 2008). Por meio de uma pesquisa-ação, os graduandos foram estimulados a assumir responsabilidades sobre sua aprendizagem seguindo as três etapas sugeridas. Hoje, imbuída por uma nova concepção, percebo que o seguimento de etapas de forma fixa e linear não se coaduna com a complexidade. Ao invés disso, a autonomização ocorre de maneira única e não-linear para cada pessoa, a partir das próprias necessidades e interesses no momento presente, tanto de forma individual, quanto por meio da interação com outros.

Portanto, para que a autonomia possa se desenvolver, convém que o aprendente busque, por meio de escolhas próprias, novos elementos ou agentes com os quais possa interagir, tais como colegas, professores, conselheiros linguageiros⁴⁴, materiais, interações virtuais, dentre outros. Aqueles elementos ou agentes que gerarem sinergia levarão o sistema a mudanças de estado de fases. A reflexão/conscientização, neste contexto, tem um papel relevante em toda a trajetória, podendo favorecer o processo de mudança de atitudes e emergência de novos comportamentos. No entanto, nem sempre esses processos ocorrem de forma consciente. Há aprendentes, por exemplo, que mesmo de forma inconsciente, em resposta a novas interações e a estímulos do contexto, aumentam seu nível de autonomia.

⁴³ No original: “People do not wake up to a fine day and find that they have become responsible overnight”.

⁴⁴ O conselheiro linguageiro é um agente que oferece apoio aos aprendentes em seu processo de aprendizagem de línguas. Ele trabalha junto com os aprendentes, de forma personalizada, em encontros individuais, nos quais, por meio do diálogo, ajuda-os a refletirem e a desenvolverem habilidades, a fim de que possam paulatinamente gerenciar sua própria aprendizagem de línguas de forma autônoma.

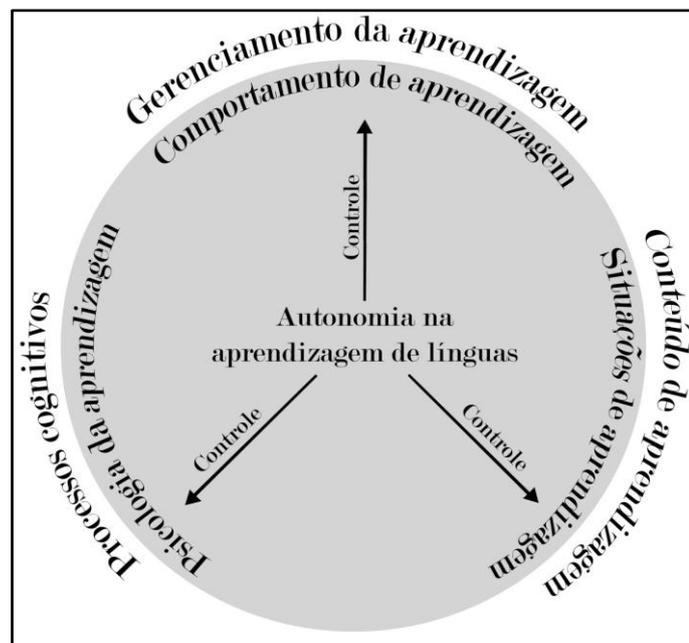
2.2.2.3 Proposta de Benson

Benson (2001) argumenta que uma compreensão apropriada de autonomia deveria reconhecer a importância de três níveis de controle – sobre o gerenciamento da aprendizagem, sobre os processos cognitivos e sobre os conteúdos de aprendizagem – que devem ser exercidos pelo aprendente. Na segunda edição de seu livro “Teaching and Researching Autonomy”, os então chamados níveis de controle passaram a ser tratados por Benson (2011) como dimensões de controle.

Segundo o autor, o controle sobre o gerenciamento da aprendizagem diz respeito a comportamentos que envolvem o planejamento, a organização e a avaliação. O controle sobre os processos cognitivos engloba fatores como a atenção, a reflexão e a metacognição. E o controle sobre os conteúdos da aprendizagem, por sua vez, está relacionado às escolhas quanto ao quê e ao porquê estudar determinados conteúdos a fim de que os aprendentes possam autodirecionar sua própria aprendizagem.

Benson (2011) ressalta que, apesar de serem discutidas separadamente, as dimensões de controle são interdependentes, uma vez que agindo em uma das dimensões inevitavelmente as outras também serão afetadas e dinamizadas, conforme se verifica na figura 9.

Figura 9 – Definindo autonomia: a capacidade de assumir o controle sobre a aprendizagem



Fonte: Benson (2001; [2011], p. 61)⁴⁵

⁴⁵ Modelo traduzido pela autora em sua dissertação de mestrado (DANTAS, 2008).

Por meio de uma figura tripartite, em que as dimensões de controle são representadas em forma de círculo, indicando sua interdependência, o autor preconiza que as ações realizadas em uma das dimensões de controle também podem influenciar as demais, sem implicar uma hierarquização. Na citação a seguir Benson (2011, p. 61) reforça essa relação de interdependência:

o controle sobre o gerenciamento da aprendizagem depende do controle sob os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem, enquanto o controle dos processos cognitivos necessariamente tem consequências para o autogerenciamento da aprendizagem. Autonomia também implica que o autogerenciamento e o controle sob os processos cognitivos deve envolver decisões acerca do conteúdo da aprendizagem⁴⁶.

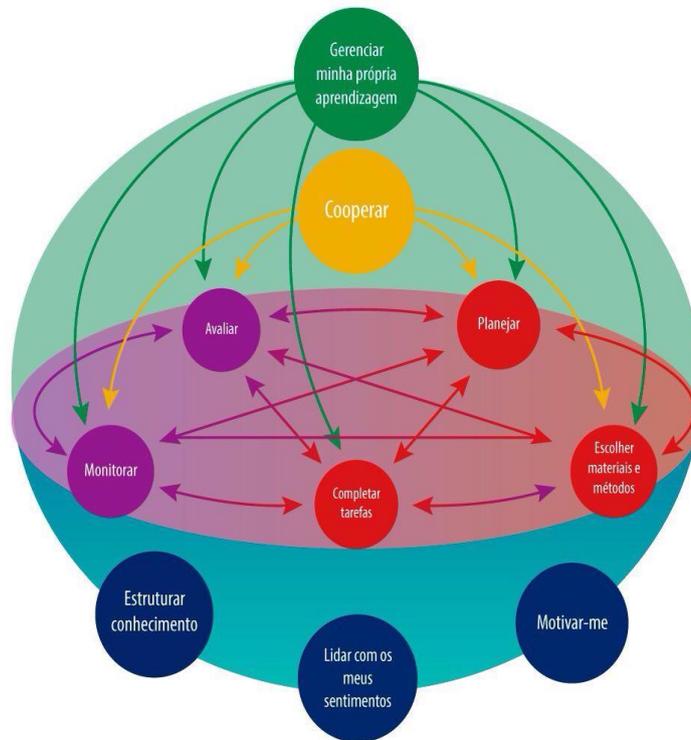
No pensamento complexo, a relação de interdependência entre as três dimensões propostas pelo autor é orgânica, de forma que uma influencia e é influenciada pelas outras. Espera-se que o aprendente autônomo possa regular os múltiplos aspectos envolvidos na aprendizagem de línguas, os quais não se limitam apenas às três dimensões propostas por Benson (2011), envolvendo também a regulação de outros subsistemas, tais como a motivação, as emoções, as identidades e as crenças, como discutirei mais adiante.

2.2.2.4 *Proposta de Tassinari*

Tassinari (2010; [2012]), apesar de não se identificar explicitamente como uma pesquisadora no âmbito da complexidade, propõe um modelo dinâmico da aprendizagem autônoma que está em sintonia com o pensamento complexo, no qual o próprio estudante pode monitorar o desenvolvimento de sua autonomia por meio de três dimensões interligadas, descritas na figura 10. Para a autora, uma característica fundamental do aprendente autônomo é ativar a interação e o equilíbrio dessas dimensões em diferentes contextos e situações.

⁴⁶ No original: “Effective learning management depends upon control of the cognitive processes involved in learning, while control of cognitive processes necessarily has consequences for the self-management of learning. Autonomy also implies that self-management and control over cognitive processes should involve decisions concerning the content of learning.”

Figura 10 – O modelo dinâmico da aprendizagem autônoma



Fonte: Tassinari (2010; [2012], p. 29)⁴⁷

Para a autora, o processo de gerenciar a própria aprendizagem (em verde) envolve ações específicas exercidas por aprendentes, para as quais as setas unidirecionais apontam – planejar, escolher materiais e métodos, realizar tarefas, monitorar e avaliar – constituindo a primeira dimensão do modelo (em roxo e vermelho). A segunda dimensão (em azul) está relacionada a aspectos cognitivos e metacognitivos, tais como a estruturação do conhecimento e gerenciamento de aspectos afetivos e motivação na aprendizagem de línguas. A terceira dimensão (em amarelo) está relacionada a aspectos sociais, tais como a cooperação, fator fundamental no processo de autonomização, já que muitas vezes se desenvolvem atitudes autônomas na interação com colegas, professores ou conselheiros languageiros, de forma presencial ou virtual. A figura não explicita, no entanto, uma quarta dimensão, a contextual, fundamental no processo de aprendizagem e de autonomização sob o viés da complexidade, uma vez que a autonomia interage com o contexto, o qual pode orientá-la, fomentá-la ou até mesmo restringi-la.

⁴⁷ Modelo traduzido para português no âmbito do Projeto “Aconselhamento na Aprendizagem de Línguas Adicionais em Centros de Autoacesso em Universidades”, coordenado pela prof.^a dr.^a. Walkyria Magno e Silva.

De acordo com a autora, essa subdivisão em dimensões é meramente teórica, uma vez que todos esses aspectos estão inter-relacionados no processo de aprendizagem. Por exemplo, realizar uma tarefa envolve as três dimensões: conseguir alcançar objetivos, ativar os conhecimentos necessários, refletir sobre esse processo, considerar os próprios sentimentos, dentre outros (TASSINARI, 2012). Ela sugere que o modelo seja utilizado na autoavaliação por aprendentes e na avaliação dos comportamentos dos aconselhados por conselheiros languageiros, a fim de que reflitam sobre o processo de aprendizagem e o regulem.

Cada um dos componentes desse modelo dinâmico é especificado por meio de macro e microdescritores em listas de checagem que cobrem as principais áreas da aprendizagem autônoma. No total, são 118 descritores em uma lista não exaustiva, por meio dos quais os aprendentes podem refletir e autorregular seu próprio processo de autonomização. A autora acrescenta que, para que essa reflexão seja bem-sucedida, é necessário que os estudantes escolham qual aspecto da sua aprendizagem autônoma gostariam de focar, partindo de suas próprias prioridades, necessidades, objetivos e interesses. O fato de não precisar seguir uma lista hierárquica pré-definida está em sintonia com o caráter não linear da autonomia na aprendizagem de LAd. Essa liberdade de escolha também contribui para conscientizar os estudantes sobre seu próprio processo de aprendizagem.

Na seção a seguir, no intuito de contribuir para a compreensão do processo de autonomização em sua complexidade e constante dinamismo, proponho um modelo de desenvolvimento da autonomia à luz do paradigma da complexidade.

2.3 Modelo dinâmico de desenvolvimento da autonomia como um fenômeno complexo

“Tudo está conectado de algum modo a todo o resto”⁴⁸.

(GADDIS, 2002, p. 64).

A epígrafe faz alusão à rede de interconexões existente em tudo o que nos cerca, na qual cada ponto influencia e é influenciado pelos demais por meio de relações mutáveis ao longo do tempo. Ao pensarmos no sistema de aprendizagem de línguas como uma grande rede, a autonomia é compreendida como um dos subsistemas aninhados que a compõe.

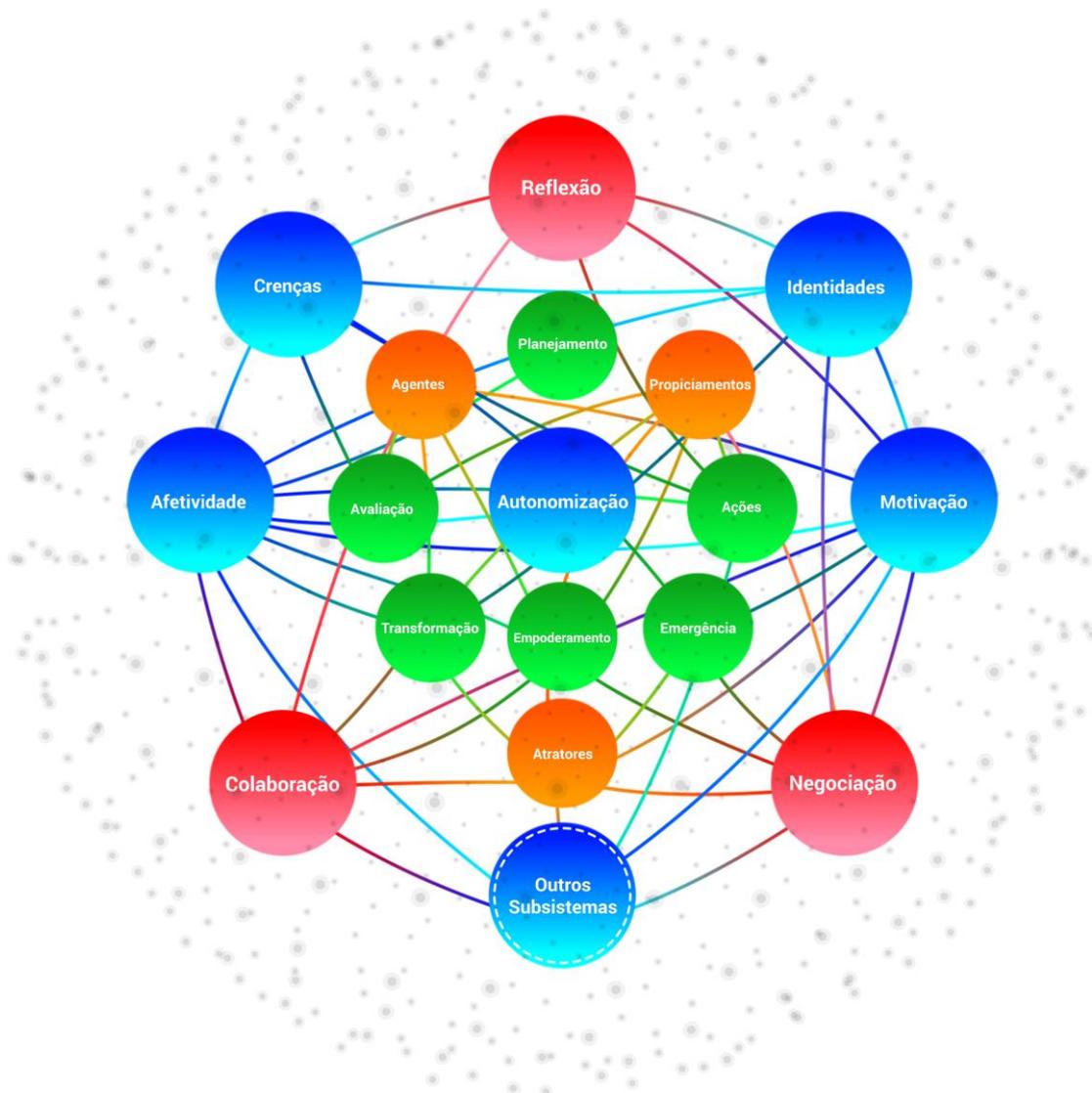
Dessa forma, em minha concepção, **a autonomização é um processo complexo, dinâmico e flutuante no qual não se pode delimitar um ponto de chegada, pois é vivenciado de forma não linear e contínua ao longo de toda a vida, com momentos de avanços, estabilidade e retrocessos, envolvendo a interação entre um grande número de processos, elementos, agentes, dentre outros subsistemas aninhados.**

Proponho nesta seção um modelo dinâmico de desenvolvimento da autonomia à luz do paradigma da complexidade, ilustrado na figura 11, explicitando alguns movimentos do processo de autonomização que o aprendiz vivencia em sua trajetória de aprendizagem de línguas adicionais. A figura a seguir está representada graficamente em forma de rede, no intuito de demonstrar as amplas possibilidades de interações na autonomização e a mútua influência entre seus componentes.

Ressalto, no entanto, a limitação em ilustrar de forma bidimensional um processo por natureza dinâmico e complexo. Dessa forma, disponibilizo a versão desse modelo em movimento, que pode ser acessada através do *QR Code* abaixo da figura ou do *link* <https://youtu.be/yZv9fOiON2o>, demonstrando de forma mais evidente as múltiplas possibilidades de interação entre os diversos componentes desse sistema ao longo do tempo.

⁴⁸ No original: “Everything is connected in some way to everything else”.

Figura 11 – Modelo dinâmico de desenvolvimento da autonomia como um fenômeno complexo



Fonte: Elaborada pela autora
Disponível em:
<https://youtu.be/yZv9fOiON2o>
Acesso pelo *QR Code*:



Por meio dessa figura em rede, faço referência, de maneira não exaustiva, a diversos processos, elementos, agentes, dentre outros subsistemas que interagem no processo de autonomização. Vale ressaltar que a imagem não faz alusão a um sistema fechado, como o de um relógio mecânico, que não permite a troca de energia com o contexto e cujo perfeito funcionamento está garantido pela aplicação de regras simples (MORIN, 2008). Pelo

contrário, por ser um sistema aberto e admitir trocas de energia, a natureza das interações no interior desse sistema é complexa, levando a constante adaptação e auto-organização, mantendo-o sempre distante do equilíbrio. Por ser um processo complexo e imprevisível, os movimentos aqui propostos não ocorrem em uma sequência nem representam uma fórmula a ser seguida com garantia de sucesso, afinal a autonomização acontece de forma única para cada aprendiz.

No centro dessa rede está a “autonomização”, processo complexo em foco neste trabalho e, ao mesmo tempo, subsistema aninhado à aprendizagem de línguas adicionais. Da autonomização, partem linhas que apontam para os movimentos e subsistemas desse processo, representando a teia complexa de inter-relações presentes nessa rede, englobando também o contexto, parte integrante desse sistema.

O “contexto”, no qual todas as interações são construídas, é aqui ilustrado por meio do pontilhado que, de forma ampla e fluida, abrange e permeia todas as interações representadas no modelo. Nele, estão inseridos, na cor laranja, os seguintes elementos contextuais: os “agentes”, com os quais os aprendentes interagem; os “propiciamentos” presentes no ambiente; e os “atratores” ou padrões de comportamentos adotados pelo sistema em sua trajetória. Mediante a reconfiguração das relações entre os elementos internos ou mediante a entrada de energia proveniente do contexto, o sistema dos aprendentes poderá mudar de estado de fase e migrar para novos estados atratores. O contexto, portanto, tem um papel ativo e dinâmico, influenciando mudanças e, ao mesmo tempo, sendo por elas influenciado.

No topo da figura, encontra-se a “reflexão” (em vermelho), considerada uma supradimensão que deveria estar presente em todos os movimentos da autonomização, pois quanto mais consciente o aprendiz estiver do seu próprio processo de aprendizagem, mais terá chances de fazer escolhas que o ajudarão a alcançar seus objetivos. Da “reflexão” partem linhas que interligam toda a rede, indicando que ela pode influenciar e ser influenciada na condução de todo o processo.

Na base da figura, encontram-se a “colaboração” e a “negociação” (em vermelho), processos fundamentais para o desenvolvimento da autonomia, por meio dos quais os aprendentes poderão interagir em suas trajetórias. Esses processos, portanto, servem como suporte à autonomização.

Dentre os subsistemas aninhados à autonomização (em azul), estão “a motivação”, “as identidades”, “as crenças”, “a afetividade”, além de “outros subsistemas” com os quais poderá se relacionar de forma imprevisível ao longo do tempo. Evidencio no modelo essa abertura à

influência de “outros subsistemas” que poderão emergir no processo de autonomização por meio de bordas pontilhadas.

Por fim, ressalto o papel central das interações neste modelo, uma vez que a autonomização na aprendizagem línguas engendra inúmeras combinações entre os vários componentes dessa rede complexa ao longo do tempo, de forma que, em alguns momentos, algumas interações entre alguns desses componentes emergem de forma mais evidente do que outras. De toda sorte, o que prevalece são as interações e os novos comportamentos que delas podem emergir.

No modelo, o processo de autonomização desenvolve-se por meio dos seguintes movimentos: “reflexão” (em vermelho), “planejamento”, “ações”, “emergência”, “empoderamento”, “transformação” e “avaliação”⁴⁹ (em verde), os quais discutirei a seguir.

2.3.1 Movimentos do processo de autonomização

Os movimentos ilustrados no modelo estão representados em um ciclo para indicar que esse é um processo iterativo que pode se repetir em diferentes situações, sem obedecer a uma sequência fixa. Por exemplo, ao usar novas estratégias (ações) para alcançar objetivos pré-estabelecidos (planejamento), o aprendente pode imediatamente julgar seu desempenho (auto-avaliação). A meu ver, os movimentos primordiais para a autonomização são: reflexão, planejamento, ações, emergência, empoderamento, transformação e avaliação.

a) Supradimensão: reflexão

A reflexão e conscientização quanto ao próprio papel na aprendizagem de LAd é fundamental para o gerenciamento desse sistema complexo. Diversos são os autores que ressaltaram sua importância, dentre eles: Little (1991); Ryan e Deci (2001); Benson, 2011; e Bambilra (2009; 2014). Já há quase três décadas, Little (1991, p. 4) anunciou que “essencialmente, autonomia é uma capacidade – para distanciamento, reflexão crítica, tomada de decisão e ação independente”⁵⁰. Em sua definição de autonomia, aborda três importantes processos envolvidos no presente modelo – reflexão, planejamento e ação – podendo levar ou

⁴⁹ A listagem dos movimentos da autonomização é heteróclita e se coaduna com o caráter complexo desse processo. Há movimentos que dependem da atitude do aprendente e outros que são resultado da própria dinamicidade e auto-organização do sistema.

⁵⁰ No original: “Essentially, autonomy is a capacity – for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action”.

não à emergência de comportamentos autônomos. Dez anos mais tarde, Ryan e Deci (2001) retomam a centralidade da reflexão ao definirem autonomia como uma capacidade de autorregulação da própria reflexão, aprendizagem, ações e interações. Como discuti anteriormente, a reflexão deve permear as diversas interações e movimentos presentes no modelo, a fim de que as próprias experiências vividas possam retroalimentar a autonomização.

Passada mais uma década, Benson (2011) reforça que o aprendente autônomo é essencialmente aquele que apresenta a capacidade de reflexão no processo de aprendizagem. Ao passo que Bambilra (2014) enfatiza que a reflexão atua como andaime⁵¹ essencial ao desenvolvimento da autonomia. Concordo com os autores e acrescento que, para alguns aprendentes, essa capacidade é inerente, enquanto que, para outros, desenvolve-se paulatinamente ou não se desenvolve, pois alguns não conseguem alcançar uma reflexão sobre a aprendizagem de forma realista (BAMBIRRA, 2009). A partir de experiências vivenciadas em diferentes contextos, o aprendente poderá amadurecer sua capacidade de reflexão, passando a fazer suas próprias escolhas de forma autônoma; em alguns casos, faz-se necessária a colaboração de outros agentes para mediá-la, a fim de que o estudante possa desenvolver a capacidade de reflexão crítica a respeito da própria aprendizagem.

A apropriação de conhecimentos teóricos que influenciam a aprendizagem de LAd pode propiciar uma reflexão que impulse a ação (BAMBIRRA, 2014). Acrescento que essa apropriação teórica poderá estimular a conscientização dos aprendentes acerca de seu papel, podendo contribuir para o amadurecimento da reflexão e para uma maior capacidade de adaptação e ação perante as dificuldades envolvidas nesse processo.

No entanto, nem sempre a reflexão tem o potencial de conduzir a ações ou a mudanças de comportamento. Nesse sentido, Bambilra (2014) reitera que os estudantes precisam aprender um tipo de reflexão que leve à ação, envolvendo duas perspectivas: “uma passada, para rever e explicar experiências pela autoavaliação, e outra presente/futura, para compreender a realidade, escolher investimentos futuros e decidir esforços dirigidos à própria aprendizagem” (BAMBIRRA, 2014, p. 106). Tal concepção está em consonância com o modelo de desenvolvimento da autonomia que proponho, envolvendo a interconexão de vários processos. Vale ainda ressaltar que, sob o efeito de atratores, alguns aprendentes podem ter dificuldades em passar do planejamento para a ação, mantendo-se em estabilidade dinâmica.

⁵¹ O conceito de andaime refere-se à ajuda que o indivíduo recebe para a realização de tarefas, com o objetivo de, paulatinamente, conseguir realizá-las por conta própria (VYGOTSKY, 1978, [1991]).

De acordo com Aragão e Cajazeira (2017, p. 116), “é na reflexão que tomamos consciência de nossas crenças e emoções. A partir daí podemos aceitá-las ou rejeitá-las conscientemente. [...] Na reflexão, é possível reconfigurar a experiência”. Concordo com os autores quanto ao impacto da reflexão nas ações dos aprendentes, pois por meio de novas experiências, também poderão emergir novas crenças, emoções e identidades.

A respeito das escolhas feitas pelos aprendentes mediante a reflexão, Murray (2017) sustenta que, em um processo de retroalimentação, comportamentos autônomos estimulam novos comportamentos autônomos. Apoio a noção de retroalimentação sustentada pelo autor, na qual a autonomia pode ser entendida como um círculo virtuoso em que comportamentos autônomos podem se energizar e se multiplicar. Nessa perspectiva, retomo a noção de autonomia como um processo contínuo, em que não se almeja um ponto definitivo de chegada, pois isso significaria a estabilidade desse sistema; visa-se, ao contrário, que se mantenha em constante movimento, por meio de novas interações, das quais novas evidências de autonomia poderão emergir.

b) Planejamento

A definição de planejar é “ato ou efeito de prever, antecipar, ou vislumbrar algo que ainda não aconteceu; preparar; projetar”⁵². São vários os componentes do processo de autonomização que podem influenciar o planejamento, concorrendo tanto para seu dinamismo quanto para sua estabilidade, dentre eles os elementos contextuais, a motivação, as crenças, questões afetivas e as visões que se projeta do próprio “eu futuro” (DÖRNYEI, 2005), conforme tratarei adiante.

No planejamento, o aprendente estabelece novos objetivos ou reformula aqueles pré-estabelecidos e opta por estratégias que julga mais apropriadas ou mais viáveis para alcançá-los. Portanto, a reflexão deve estar presente ao longo do planejamento contribuindo para a tomada de decisões maduras no processo de aprendizagem, levando em consideração os diversos propiciamentos disponíveis no contexto.

Porém, nem sempre os aprendentes conseguem fazer escolhas de forma consciente. Às vezes, em um estado atrator ou influenciados por crenças ou outros subsistemas, optam por estratégias com as quais já estão habituados, aquelas que são confortáveis ou que exigem menos esforço, as quais podem ser incompatíveis com a dificuldade que estão buscando

⁵² Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/planejar/>

superar em sua aprendizagem. Outras vezes, não tendo o hábito de se organizar e planejar ações a curto e a longo prazo, acabam procrastinando as decisões e ações, mantendo-se em estabilidade dinâmica. Ressalta-se, ainda, que nem sempre as decisões tomadas ao nível das intenções chegam ao nível das ações, como retratado por Dörnyei e Ottò (1998) em seu modelo processual de motivação, ao explicitar a dificuldade de alguns estudantes em passar da fase pré-acional, em que se formam as intenções, para a fase acional, em que essas são executadas. Nesses casos, o planejamento perde seu propósito de impulsionar a ação.

Para esses aprendentes que têm dificuldade em planejar ações, a colaboração de agentes, como o professor e o conselheiro, poderá contribuir para mudanças de estado de fase em seus sistemas, em que novos comportamentos autônomos poderão emergir. O planejamento, portanto, está aberto ao *feedback* e pode sofrer alterações com base na própria autoavaliação feita pelo aprendente ou com base na negociação ao interagir com outros agentes. Ao reformular o planejamento, estabelecem-se novas condições iniciais. A prática do planejamento, por conseguinte, pode contribuir para o desenvolvimento dessa habilidade nos aprendentes. Mesmo que em um primeiro momento seja necessário o suporte de um agente mais experiente como andaime, paulatinamente os aprendentes poderão conquistar a habilidade de planejar-se por conta própria.

Aprendentes que conseguem planejar suas ações por meio de reflexões e escolhas conscientes, avaliando continuamente seu desempenho, estão mais susceptíveis a alcançar níveis mais altos de autonomia, apesar dessa não ser uma garantia devido à complexidade e à imprevisibilidade desse sistema.

c) Ações

Ação é sinônimo de atividade, agência, dinamismo, energia, iniciativa, intenção, movimento⁵³, dentre outros. No contexto de aprendizagem de LAd, pode-se dizer que a ação predispõe a reunião ou injeção de energia no sistema do aprendente para que suas intenções possam ser transformadas em atitudes por meio de sua agência, iniciativa e atividade, propiciando o exercício da autonomização.

Nos estudos voltados para a aprendizagem de LAd, a agência é relacionada à “capacidade dos aprendentes de exercer comportamentos autônomos e autorregulados” (MERCER, 2011, p. 428)⁵⁴. Dessa forma, entendo a agência⁵⁵, representada no modelo pelas

⁵³ Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/ação>

⁵⁴ No original: “Learners’ capacities for autonomous, self-regulated behavior”.

“ações” dos aprendentes, como um aspecto determinante para o dinamismo do processo de autonomização.

Conforme comentei anteriormente, nem sempre o planejamento alcança seu propósito de impulsionar ações. Nesse sentido, Mercer (2012) salienta que a agência também abrange a opção pela não-ação, sendo composta de duas dimensões: a) o sentido de agência do aprendente, que se refere à forma como se sente agente de modo geral ou em relação a um determinado contexto; b) o comportamento agentivo do aprendente no qual escolhe exercitar sua agência por meio de participação e ação, ou pela não-participação e não-ação. A meu ver, porém, quando o aprendente opta por não agir ou por fazer apenas o mínimo necessário no gerenciamento de seus estudos, mantém-se em um estado de estabilidade dinâmica que não favorece a aprendizagem de LAd. Alguns autores se posicionaram sobre esse argumento: Van Lier (2008) defende que o sucesso na aprendizagem de línguas depende da ação e iniciativa dos estudantes, apesar desse não ser uma garantia; Benson (2011) acrescenta que uma das condições para o desenvolvimento da autonomia é a disponibilidade de oportunidades para que o aprendente possa agir, exercendo o controle sobre a aprendizagem; e Oxford (2017) enfatiza que a habilidade e vontade de assumir a responsabilidade pela aprendizagem deve ser acompanhada de ações necessárias para tornar isso possível. Apoio as concepções dos autores, pois acredito que aprendentes que tomam iniciativa e agem para manter o dinamismo de seu sistema de aprendizagem estão mais susceptíveis à emergência de comportamentos autônomos, como discutirei a seguir.

d) Emergência

Segundo Holland (1998), nenhum construto no paradigma da complexidade é mais importante do que o conceito de emergência. A emergência ocorre quando todos os componentes do sistema interagem e se combinam a ponto de gerar espontaneamente um novo estado (MERCER, 2012). Além disso, quando os elementos interagentes do sistema apresentam capacidade de adaptação, as possibilidades de emergência são multiplicadas (HOLLAND, 1998). A capacidade de adaptação pode impulsionar os aprendentes a superar as dificuldades que são comuns na aprendizagem de línguas. Nesse contexto, destaco que aprendentes resilientes apresentam alta capacidade de adaptação perante as dificuldades,

⁵⁵ Neste trabalho foco em autonomia na aprendizagem de línguas e entendo a agência como uma de suas propriedades. Para uma maior discussão sobre a relação entre autonomia e agência, ler: Al-Hoorie (2015), Oxford (2017) e Nicolaides (2017).

geralmente investindo em sua autonomização por meio de novas interações, mesmo quando sofrem situações de estresse. Para Masten *et al* (2011), a resiliência consiste em um processo dinâmico de adaptação durante ou após uma situação de risco ou de adversidade significativa.

Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 199) afirmam que a adaptação é uma necessidade constante na aprendizagem de línguas, pois estudantes adaptam-se aos professores e vice-versa, colegas adaptam-se entre si; professores e aprendentes adaptam-se aos materiais, ao contexto acadêmico, à língua, à cultura, à metodologia etc. Nesse processo de coadaptação, novos padrões de comportamento podem emergir, diferentes daqueles observados anteriormente (DE BOT; LARSEN-FREEMAN, 2011). Por exemplo, a interação com um novo agente no contexto, como o conselheiro linguageiro, pode levar o sistema do aprendente a se auto-organizar e mudar de estado de fase, saindo da condição de estabilidade dinâmica e migrando para novos atratores, tais como a reconquista da autoconfiança e da motivação, alterações em seu sistema de crenças, ou o surgimento de novas identidades.

Por outro lado, aqueles aprendentes que apresentam pouca capacidade de adaptação, possivelmente, diante de desafios a serem superados, entram em um estado de “inação”, no qual deixam de planejar ações em prol da própria aprendizagem ou de pôr em prática aquilo que foi planejado. Nesse sentido, Magno e Silva (2016) destaca que a coadaptação é um estado atrator que em alguns casos pode ser desfavorável para a aprendizagem. Por exemplo, observa-se que conselheiro e aconselhado coadaptam-se em um estado de estabilidade dinâmica, quando tanto o conselheiro deixa de fomentar a reflexão acerca de ações a serem desenvolvidas pelo aconselhado, como o próprio aconselhado deixa de investir em ações em prol de sua autonomização. Dessa forma, acrescento que coadaptação também pode ser desfavorável para a autonomização em determinadas situações.

Como a autonomização é um sistema aberto, precisa adaptar-se continuamente às perturbações sofridas. Portanto, o papel do professor ou de qualquer agente com o qual se interage deve ser “perturbar” (PAIVA, 2007, p. 171)⁵⁶ o sistema de autonomização do aprendente para que esteja sempre distante do equilíbrio, levando-o à emergência de novos comportamentos.

⁵⁶ Para Paiva (2007, p. 171), a palavra “perturbar” não tem uma conotação negativa, mas sim a alteração de uma determinada ordem. A autora argumenta que uma das funções do professor é “perturbar” o sistema de aprendizagem dos estudantes em sua zona de conforto, provocando o caos que resulta em uma zona de criatividade (limite do caos ou ZDP), onde mudanças pequenas ou significativas podem ocorrer.

e) Empoderamento

Nicolaides (2017) afirma que a aprendizagem de línguas envolve, além dos aspectos linguísticos, o empoderamento dos estudantes para que possam agir no mundo, diminuindo a distância entre aprender uma língua e usá-la efetivamente como um membro de uma CoP. Oxford (2003) alega que o empoderamento pode levar aprendentes que atuam de forma periférica na comunidade em que estão inseridos a assumir papéis cada vez mais centrais. Em consonância com o pensamento dessas duas autoras, empoderamento no escopo deste trabalho é um movimento fundamental para o êxito da autonomização e seu propósito de garantir uma participação social mais ampla.

Em sua definição, Shrader (2003) considera empoderamento “o processo de ajudar os aprendentes a se conscientizarem de que podem ter um impacto em seu ambiente, e de que podem exercer o controle sobre as circunstâncias”⁵⁷. Observa-se nesse conceito a relevância de trazer para o nível da reflexão crítica as escolhas tomadas no processo de autonomização, visando uma participação mais efetiva em seus ambientes. Com esse intuito, o autor enfatiza que a língua pode ser um instrumento importante para gerar mudanças e para influenciar o mundo a sua volta.

O empoderamento geralmente está interligado à autonomia na aprendizagem de línguas, sendo ao mesmo tempo um pré-requisito para que a autonomização ocorra e um resultado desse processo (SHRADER, 2003); ou uma condição essencial para que a autonomia possa acontecer (NICOLAIDES, 2017). Observa-se, portanto, que tais processos estão intimamente interligados, podendo retroalimentar-se, apesar de um não garantir o outro. Nesse sentido, Nicolaides (2017) ilustra que, por diversas razões, um aprendente, apesar de se sentir empoderado, ou seja, no direito de exercer sua autonomia, em alguns momentos, pode preferir que lhe digam o que fazer, ou mesmo escolher não agir em prol de sua aprendizagem.

Vale ressaltar que há vários fatores contextuais que podem favorecer ou inibir o empoderamento do aprendente, como questões identitárias, dentre elas a visão de seus “eus possíveis”, e questões afetivas como o sentimento de pertencimento ou exclusão, autoconfiança ou insegurança, dentre outros. Portanto, lidar de forma mais holística com os diversos fatores que influenciam a autonomização pode contribuir para que os aprendentes sejam empoderados.

⁵⁷ No original: “the process of helping learners become aware that they can have an impact on their environment, and can exert some control over their circumstances”.

f) Transformação

Para Little (1995, p. 175), “o aprendente autônomo possui os meios de transcender as barreiras entre a aprendizagem e a vida”⁵⁸. Uma das expectativas no processo de autonomização, portanto, é que o estudante seja capaz de usar aquilo que favorece sua aprendizagem em contextos mais amplos. Conforme menciona na subseção 2.2.2, numa perspectiva complexa, não é possível transferir (LITTLE, 1991) ou transcender (NUNAN, 1997) conhecimentos ou estratégias favoráveis de um contexto para outro, sem transformá-los de alguma forma. O fato de utilizá-los em novos ambientes ou momentos diferentes da trajetória do aprendente gera a transformação desses conhecimentos ou reconfiguração dessas estratégias, uma vez que influenciam e ao mesmo tempo são influenciados pelo novo contexto de uso (PAVLENKO; JARVIS, 2002). Um exemplo de transformação ocorre quando graduandos em Letras transformam instrumentos que contribuíram para sua aprendizagem da LAd, tais como a negociação, utilizando-os na interação com seus estudantes em contextos em que atuam como professores em formação.

A capacidade de transformação, por assim dizer, reforça o caráter contínuo e perpétuo da autonomização, pois pode estimular o aprendente a não se acomodar com os objetivos já alcançados, levando-o a buscar sempre objetivos mais amplos, reciclando conhecimentos adquiridos ou estratégias de sucesso em contextos mais desafiadores. Além disso, a transformação mantém uma relação intrínseca e cíclica com o empoderamento, uma vez que esses movimentos se retroalimentam, ou seja, ao se sentir empoderado, o aprendente poderá se sentir capaz de realizar experiências de transformação. Da mesma forma, a transformação também pode fortalecer o próprio empoderamento, formando um círculo virtuoso.

g) Avaliação

A avaliação é um processo complexo, em que o indivíduo sofre influência de vários estímulos advindos do ambiente e reflete sobre o progresso obtido em relação às metas, comparando sua atuação em eventos atuais, passados e em possibilidades futuras (DÖRNYEI; OTTÒ, 1998). Neste modelo, a avaliação não deve ocorrer apenas ao final de um ciclo ou após o alcance ou a desistência de objetivos, mas durante todo o processo de autonomização,

⁵⁸ No original: “[...] the autonomous learner has the means to transcend the barriers between learning and living”.

exercendo influência sobre o planejamento, ações e investimento em comportamentos esperados.

Tassinari (2012) elucida que a autoavaliação é uma parte do processo de avaliação e implica elementos-chave, tais como reflexão, conscientização e preparação para a tomada de decisão. Dessa forma, o aprendente pode, em qualquer momento, reajustar suas escolhas e renegociar ações que julgue mais apropriadas, a fim de que os objetivos propostos sejam alcançados. Apesar de não ser uma garantia, a autoavaliação pode evitar a estabilidade perante as dificuldades e estimular mudanças no processo de aprendizagem de LAd, a fim de proteger⁵⁹ a motivação e fomentar a autonomia.

Oxford (2017) ressalta que aprendentes reflexivos, após uma ação, geralmente fazem atribuições quanto ao seu sucesso ou fracasso. A teoria da atribuição, de autoria de Weiner (1972), explica como as pessoas podem atribuir as causas de seu sucesso ou fracasso de experiências passadas, além de investigar a influência dessas crenças em suas ações presentes e futuras. Essas causas podem ser atribuídas tanto a fatores internos ou externos quanto a fatores estáveis ou instáveis. De acordo com Ushioda (1996), a situação ideal na avaliação de experiências é que o aprendente atribua seu sucesso a habilidades pessoais, que são internas e estáveis, e seu fracasso a fatores instáveis e externos que, embora algumas vezes não possam ser controlados, dificilmente se repetirão com frequência.

Autoavaliar de forma crítica as ações tomadas em prol da aprendizagem, buscando atribuir às reais causas que contribuíram para o seu sucesso ou fracasso, pode empoderar o aprendente para a tomada de atitudes mais conscientes em futuras ações. No entanto, muitas vezes, é necessária a colaboração de agentes que atuem como andaime para que se aprenda a avaliar a própria aprendizagem de forma autônoma.

A contínua avaliação de suas práticas, portanto, pode ajudar o aprendente a adaptar-se diante de novos desafios encontrados em sua trajetória, levando-o a fazer novas escolhas para substituir estratégias menos favoráveis, ou a transformar estratégias bem-sucedidas em novos contextos, possibilitando que novos comportamentos autônomos continuem a emergir.

2.3.2 Suporte à autonomização

Discuto a seguir dois processos dos quais os aprendentes podem lançar mão como suporte à autonomização, ilustrados no modelo aqui proposto: a colaboração e a negociação.

⁵⁹ Dornyei e Ushioda (2011, p. 66) afirmam que a motivação deve não só ser estimulada e sustentada, mas também “protegida” no processo de aprendizagem.

a) Colaboração

A autonomia desenvolve-se por meio da interdependência e da colaboração. Não obstante serem conscientes ou não, o fato de os aprendentes estarem na presença de outros os fazem parte integrante de um ambiente social (MURRAY, 2014). Na aprendizagem de línguas a colaboração se faz ainda mais necessária, pois o próprio uso da língua pelos agentes é objeto da aprendizagem e também o meio que viabiliza a interação. Dada a sua importância, está representada na base do modelo dinâmico de desenvolvimento da autonomia.

Conforme se discutiu na subseção 2.2.1, a teoria sociocultural de Vygotsky (1978; [1991]) lançou as bases para a compreensão de autonomia como um processo que se desenvolve por meio da interação entre os indivíduos. A colaboração de diferentes agentes na aprendizagem é concebida como andaime para que o estudante desenvolva a capacidade de se planejar e realizar as ações em prol de sua aprendizagem por conta própria.

Para Little (1991), autonomia não é sinônimo de isolamento; não prescinde da interação com o professor, com pares mais competentes ou mesmo com colegas de nível de proficiência compatível. Pelo contrário, a colaboração pode favorecer a emergência de comportamentos autônomos nos aprendentes, mas, em alguns casos, pode também restringi-los. As relações sociais, portanto, não são a garantia de sucesso.

Além disso, Lewis (2014) enfatiza habilidades do aprendente autônomo que estão intrinsecamente ligadas à colaboração, dentre elas destaco o respeito à autonomia do outro e a empatia. A autora sugere que os estudantes autônomos podem colaborar ajudando os colegas ou retornando a ajuda recebida por meio da reciprocidade, assumindo atitudes altruístas e sendo justos uns com os outros. Defendo que tais atitudes em favor da autonomia pessoal ou do outro devem ser estimuladas na aprendizagem de LAd.

b) Negociação

Voller (1997) enfatiza que, sem a negociação dos aspectos que dizem respeito à aprendizagem, tais como objetivos a serem alcançados, tipos de atividades, assuntos considerados relevantes e critérios avaliativos, por parte dos diversos agentes envolvidos, a autonomia no ensino de línguas pode se tornar um fracasso. A negociação, portanto, é um pilar no processo de autonomização. Ela implica abrir mão do poder ou de posições já cristalizadas, ouvir o outro, propor opções ou alternativas, ponderar e fazer escolhas que sejam relevantes para a própria aprendizagem. Nesse sentido, a negociação envolve diversos

agentes, dentre eles, o aprendente, os colegas, os pares mais competentes, o professor, o conselheiro, dentre outros.

Referindo-se a essa capacidade, Murray (2014) reflete que as escolhas dos aprendentes são influenciadas socialmente pelo contexto e dependem da compreensão de sua identidade como estudantes de língua. Ushioda (2011) está em sintonia com essa noção ao enfatizar que os aprendentes precisam conquistar a habilidade de falar por si mesmos. Apoio as opiniões dos autores, uma vez que, nesse processo que segue uma trajetória única para cada indivíduo, a negociação dos diversos aspectos referentes à aprendizagem de línguas torna-se indispensável. Ademais, estudantes que participam das escolhas que concernem a sua aprendizagem podem assumir maiores responsabilidades e níveis de autonomia (DANTAS, 2008).

Para Oxford (2017), a vontade e as escolhas são fatores-chave na autonomização. Ela acrescenta que os aprendentes precisam ser estratégicos na seleção de ações que sejam apropriadas para cada situação. Portanto, a negociação implica e reforça a reflexão acerca de quais interações com os diferentes elementos e agentes do sistema são significativas para a aprendizagem dos estudantes. Como os sistemas são dinâmicos, a natureza dessas relações muda ao longo do tempo. As diferentes experiências de negociação vivenciadas pelos aprendentes podem gerar o empoderamento (SHRADER, 2003) e a emergência de comportamentos autônomos.

Huang e Benson (2013) ressaltam o papel da liberdade, referindo-se à necessidade de permitir que os estudantes assumam o controle de sua aprendizagem, tanto no que diz respeito à relação com os agentes envolvidos no ambiente de aprendizagem quanto aos fatores contextuais que possam restringi-la. O controle referido pelos autores envolve o compartilhamento de poder entre os agentes, para que os aprendentes tenham possibilidade de fazer escolhas e segui-las. A seguir, dedico-me à discussão acerca dos subsistemas aninhados ao processo de autonomização.

2.3.3 Subsistemas aninhados à autonomização

Os SAC são aninhados a outros sistemas com os quais se relacionam. A esse respeito, De Bot; Lowie e Verspoor (2007, p. 8) reforçam que “sistemas dinâmicos são aninhados no sentido de que todo sistema é parte de outro, indo de partículas submoleculares até o universo,

com os mesmos princípios dinâmicos operando em todos os níveis”⁶⁰. Nesse sentido, o modelo aqui proposto apresenta inúmeras possibilidades de interação entre diversos subsistemas que influenciam o processo de autonomização, dentre eles o subsistema motivacional, o subsistema de crenças, o subsistema identitário e o subsistema afetivo, todos aninhados em um sistema maior, o da aprendizagem de línguas adicionais, conforme discutirei a seguir.

a) Subsistema motivacional

A motivação e a autonomia são subsistemas aninhados que sustentam o envolvimento ativo do indivíduo em sua própria aprendizagem (BENSON, 2006). Eles estão interligados a ponto de o desenvolvimento de um estimular o desenvolvimento do outro (DÖRNYEI; OTTÓ, 1998; BENSON, 2006; USHIODA, 1996; 2009).

Nesse sentido, apoio-me na concepção de Dörnyei e Ottó (1998), na qual a autonomia e a motivação para aprender são interdependentes. Desse modo, acredito que a motivação pode fomentar o processo de autonomização, da mesma forma que a desmotivação também pode inibir o dinamismo desse sistema.

Benson (2001, p. 69) afirma que “ao tomar o controle de sua aprendizagem, os aprendentes desenvolvem padrões de motivação que os levam a uma aprendizagem mais eficaz”⁶¹. Numa perspectiva complexa, devido à imprevisibilidade do sistema, tal sucesso não é garantido, ocorrendo de forma personalizada para cada aprendente, uma vez que experiências motivadoras vivenciadas em diferentes contextos podem ou não levar à emergência de comportamentos autônomos; bem como experiências desmotivadoras podem levar o sistema a se estabilizar ou mesmo a assumir padrões de comportamentos autônomos inesperados, como exemplificarei no capítulo de análise.

Paiva (2011a) define motivação como “uma força dinâmica que envolve fatores sociais, afetivos e cognitivos manifestados em desejos, atitudes, expectativas, interesses, necessidades, valores, prazer e esforços. Não é algo fixo” (PAIVA, 2011a, p. 63)⁶². Concordo com a visão da autora de que a motivação, assim como a autonomia, não são permanentes, precisam ser continuamente “protegidas” para que permaneçam em desenvolvimento.

⁶⁰ No original: “Dynamic systems are nested in the sense that every system is always part of another system, going from submolecular particles to the universe, with the same dynamic principles operating at all levels”.

⁶¹ No original: “By taking control over learning, learners develop motivational patterns that lead to more effective learning”.

⁶² No original: “I view motivation as a dynamic force involving social, affective and cognitive factors manifested in desire, attitudes, expectations, interests, needs, values, pleasure and efforts. It is not something fixed”

Nesse sentido, Ushioda (2009) defende que se assuma uma visão relacional dos múltiplos elementos contextuais a partir dos quais a motivação emerge. No modelo dinâmico de desenvolvimento da autonomia, em sintonia com Paiva (2011a), Ushioda (2009) e Dörnyei e Ushioda (2011), a motivação é um subsistema aninhado ao processo de autonomização, interagindo com os subsistemas identitário, afetivo, de crenças, dentre outros. Ademais, Dörnyei (2005) associa a motivação para aprender LAd às visões que o aprendente projeta de si em um estado futuro, como discutirei a seguir.

b) Subsistema identitário

A definição de identidades “como a forma como uma pessoa entende seu relacionamento com o mundo, como esse relacionamento é construído através do tempo e espaço, e como essa pessoa entende as possibilidades para o futuro”⁶³ (NORTON, 2000, p. 5), está em sintonia com o pensamento complexo por evidenciar as variações que a identidade pode sofrer nas experiências vividas em diferentes contextos e em diversas escalas de tempo e espaço.

Como antecipo na subseção anterior, o sistema identitário dos aprendentes de LAd também pode ser afetado pelas visões que eles projetam de seus “eu possíveis” numa dimensão futura (MARKUS; NURIUS, 1986). Amparando-se na teoria desses autores, Dörnyei (2005) propõe o sistema automotivacional de aprendizagem de segunda língua, composto por três dimensões: o “eu ideal” que se refere aquilo que o estudante idealmente deseja se tornar; o “eu que deve ser” que representa as características que uma pessoa crê que outros esperam que ela tenha; e as experiências de aprendizagem que englobam os fatores situacionais relacionados ao ambiente de aprendizagem. Tais visões poderão ajudar o aprendente a diminuir a discrepância entre seu “eu ideal”, aquilo que gostaria de se tornar, e seu “eu futuro”, o que é no momento atual (HIGGINS, 1987 *apud* DÖRNYEI, 2005). Apesar de não incorporá-lo à sua proposta, Dörnyei explica que a visão de “eu-temido” (HIGGINS, 1987) corresponde ao estado que o indivíduo teme vivenciar. Dörnyei e Ushioda (2011) defendem que visões de “eu possíveis” são poderosas forças motivacionais para os aprendentes de línguas, integrando suas visões às ações empreendidas. Nessas concepções, o ponto principal que destaque é o potencial para a ação, ou seja, a influência que essas visões

⁶³ No original: “how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future”.

podem ter na emergência de novas identidades e novos comportamentos assumidos pelos aprendentes em seu estado atual.

Paiva (2011a) associa a aprendizagem de línguas com um processo de construção de identidades. Para a autora, as identidades dos indivíduos são dinâmicas e imprevisíveis; por serem abertas a novas experiências, estão em contínuo processo de expansão e mudança. Em consonância com esse pensamento, Aragão (2014, p. 31) afirma que investir na aprendizagem de uma língua é investir numa contínua construção identitária, na projeção de uma ou mais imagens sobre si mesmo frente ao outro.

Partindo desses pressupostos, enfatizo que a interação entre as múltiplas identidades assumidas pelo indivíduo em diferentes contextos, dentre elas, a de aprendente de língua, professor em formação, membro de um grupo de pesquisas, filho, namorado etc., podem influenciar os subsistemas da autonomia, motivação, crenças, emoções, dentre outros aninhados ao processo de aprendizagem de LAd.

c) Subsistema de crenças

As crenças são formas de representação da realidade, ligadas ao pensamento, à cognição e à percepção, e influenciam, de uma maneira dinâmica, a forma como agimos (BARCELOS, 2015). Quando se tem crenças acerca da aprendizagem de línguas, faz-se necessário refletir sobre elas, relacionando-as com as próprias experiências ou de outros, atribuindo a esses aspectos seus próprios significados (KALAJA *et al.*, 2015). Uma vez que o modo de ver a realidade que nos cerca pode mudar em diferentes escalas de tempo e de espaço, destaca-se nessa definição o caráter dinâmico e mutante das crenças e o papel do outro nesse processo de evolução, pois é nas experiências com outras pessoas que elas são reforçadas ou alteradas.

A partir de estudos mais recentes, Barcelos (2015) enfatiza que as crenças passaram a ser compreendidas como socialmente construídas, contextualmente situadas, dinâmicas, emergentes e potencialmente paradoxais, ou seja, “são sociais e individuais, compartilhadas, diferentes e uniformes; e constituem um sistema dinâmico complexo inter-relacionado, aninhado, não-linear, multidimensional e multicamadas”⁶⁴ (KALAJA; BARCELOS, 2011; MERCER, 2011 *apud* BARCELOS, 2015, p. 305). Percebe-se na visão das autoras o caráter complexo das crenças, as quais, em sua intrínseca relação com o contexto, podem permanecer

⁶⁴ No original: “They are social and individual, shared, diverse and uniform; and constitute a complex dynamic system that is interrelated, embedded, nonlinear, multidimensional and multilayered”.

estáveis ou em constante estado de auto-organização e mudança. A esse respeito, Bambilra (2014) acrescenta que crenças resultam de um processo permanente de adaptação das pessoas aos contextos em que se encontram.

Aragão e Cajazeira (2017) afirmam que as crenças são certezas que agem influenciando nossas ações cotidianas e interagindo com nossas emoções; essas certezas geralmente não são conscientes nem tampouco questionadas. Os autores complementam que,

no fluir emocional, o questionamento é um movimento de desequilíbrio que leva a deslocamentos relacionais do indivíduo como, ao caminhar, o desequilíbrio do corpo leva a uma mudança de posição em relação ao espaço físico. Com esses movimentos de deslocamento, crenças e emoções tendem a se movimentar em transformação (p. 115).

A esse respeito, um dos papéis dos agentes com os quais os aprendentes interagem pode ser justamente o de perturbar o sistema de crenças quando necessário, a fim de que se caminhe em direção a uma mudança de estado de fase e emergência de novas crenças e novos comportamentos a elas associadas. A crença sobre a própria autoeficácia, por exemplo, pode influenciar os objetivos traçados pelos aprendentes, as escolhas que fazem, o grau de esforço investido, a persistência, além da eficiência e efetividade na resolução de problemas (MADDUX, 2011).

Além disso, na concepção de Conttia (2007), Dufva (2004); Wenden (2001) citados por Bambilra (2014), as crenças têm a forte vocação de empoderar estudantes no processo de aprendizagem. Contudo, o oposto também é verdadeiro, uma vez que as crenças também podem estabilizar a aprendizagem do estudante, mantendo-os em bacias atratoras profundas em sua trajetória. Portanto, nosso foco nesta investigação quanto a esse construto está centrado na influência que as crenças podem ter nas ações assumidas pelos aprendentes no seu processo de autonomização na aprendizagem de LAd, concorrendo para o seu dinamismo ou estabilidade.

d) Subsistema afetivo

As emoções têm sido historicamente negligenciadas em detrimento do enfoque racional na aprendizagem de línguas. No entanto, nas últimas décadas estudos têm enfatizado a inseparabilidade entre razão e emoção e seu papel fundamental nesse processo (BARCELOS, 2015). Dessa forma, segundo a autora, passou-se a reconhecer a importância de entender como as emoções interagem e têm o poder de moldar o que os estudantes fazem e como eles aprendem.

Aragão (2010; 2011 *apud* ARAGÃO; CAJAZEIRA, 2017, p. 113) define as emoções como “disposições corporais dinâmicas que embasam os domínios de ações, pensamentos e relações possíveis em um determinado momento”. Nesse sentido, correlacionando as emoções à aprendizagem de LAd, acredita-se que elas interferem não só nas reflexões dos aprendentes, mas também nas suas ações e nas relações com os outros e com o contexto. Na concepção do autor, emoção e ação estão imbricadas.

Para Aragão (2008), as emoções estão sempre presentes em nossas experiências modulando o fluir de nossas ações, portanto, é inevitável que exerçam forte influência na aprendizagem de LAd, onde são aspectos recorrentes, pois “são com as emoções que agimos de maneira expansiva na alegria e na confiança, e no bloqueio, na inibição e no medo” (p. 296). O autor ressalta que o medo de se expressar em inglês pode estabilizar o aprendente e restringir seu processo de reflexão, inibindo a superação dessa dificuldade. Observa-se nessa concepção o papel central da reflexão, pois ela garante a percepção da dinâmica emocional nas experiências vivenciadas pelos indivíduos (ARAGÃO, 2008); ao examinar de forma reflexiva fatores emocionais, é possível atuar coerentemente a ponto de alterar o curso de nossas ações, se assim o desejamos, além de que a consciência das consequências de nossas emoções em nossa conduta pode abrir espaço para uma atitude responsável. Ressalta-se aqui o quanto o subsistema afetivo, em contínuo processo de auto-organização, pode influenciar diversos movimentos do processo de autonomização, dentre eles a reflexão, o planejamento, as ações e a emergência. Da mesma forma, a incapacidade de refletir ou lidar com as próprias emoções pode paralisar o aprendente, levando, em certos casos, à morte do sistema.

Por outro lado, Aragão (2008, p. 296) reforça que “ao mudar de emoção, mudamos de ação”, o que quer dizer que as emoções têm o potencial de contribuir para mudanças de estado de fase na trajetória de aprendizagem de LAd, com o estabelecimento de novas condições iniciais. Porém, o autor enfatiza que nem sempre os aprendentes conseguem pôr em prática o que suas reflexões fizeram emergir. Isso implica que nem sempre a energia recebida ou reunida no sistema dos aprendentes será suficiente para gerar mudança de comportamentos.

2.3.4 Autonomia e contexto

Em uma concepção tradicional, aprendentes e contextos são considerados entidades dissociadas e compreende-se que geralmente os contextos agem sobre o aprendente em uma relação unidirecional, ao passo que, numa visão complexa, essa relação é bidirecional, na medida em que um exerce influência sobre o outro (USHIODA, 2015). Dörnyei (2009)

também afirma que os aprendentes não são simplesmente alocados em um contexto, mas o constituem, moldando e sendo moldados por ele. “Através dessa mútua relação de coadaptação, emergem mudanças organicamente tanto no aprendente quanto no contexto ou ambiente”⁶⁵ (DÖRNYEI, 2009, p. 229).

Assim como a autonomização, o contexto também precisa ser entendido como um sistema dinâmico que engloba uma grande quantidade de componentes, representando um potencial latente até que os aprendentes interajam com ele (MERCER, 2012). Portanto, não é o contexto em si que promove ou inibe a autonomia, mas sim como os aprendentes interpretam o potencial oferecido pelos recursos presentes no contexto de aprendizagem (TATZL, 2016).

Nesse sentido, os elementos contextuais podem exercer um papel fundamental em repelir ou impulsionar o sistema para certo estado (WANINGE; DÖRNYEI; DE BOT, 2014). No modelo, os agentes e os propiciamentos, em interação com os aprendentes em contexto, podem contribuir para a emergência de comportamentos autônomos ou para a condução a estados atratores, como discutirei a seguir.

a) Agentes

Dentre os agentes que podem injetar energia no sistema de autonomização, pode-se citar professores, colegas, pares mais competentes, conselheiros, falantes nativos, alguém especial que inspira ou motiva etc. Vale ressaltar que a interação com cada agente ocorre de forma única, podendo gerar sinergia na relação com alguns aprendentes e entropia na relação com outros. Por exemplo, a relação com um professor que usa uma metodologia tradicional com foco em gramática e repetição de palavras pode gerar a perda de energia no sistema de alguns aprendentes e, paralelamente, impulsionar ações em outros, levando-os a compensar essa situação estudando de forma autônoma.

Compreende-se também a figura do conselheiro como um agente que estimula mudanças na trajetória dos aprendentes, podendo atuar em um ponto de bifurcação, ajudando o aprendente a desviar de rotas menos favoráveis para outras (MAGNO e SILVA, 2016). No entanto, tal relação também não representa uma garantia de sucesso. Para alguns aconselhados, a relação com o conselheiro não gera mudanças significativas.

⁶⁵ No original: “Through this mutually constitutive and co-adaptive relationship, changes emerge organically both within the learner and within the context or environment”.

No que diz respeito às experiências de colaboração na aprendizagem de LA, Paiva (2006) acrescenta que pode emergir o fenômeno da “autonomia distribuída”, no qual o aprendente compartilha sua aprendizagem com outros pares e toma emprestado os resultados obtidos pelos colegas em um trabalho de interdependência e parceria. Espera-se que cada vez mais os estudantes possam se engajar em experiências em que a aprendizagem compartilhada e a autonomia distribuída possam ser potencializadas por meio da colaboração.

b) Propiciamentos

Considerando as contribuições da Abordagem Ecológica⁶⁶, o conceito de propiciamento, cunhado por Gibson (1986), diz respeito a “aquilo que está disponível para a utilização por uma pessoa”⁶⁷ ou “algo com potencial para ação”⁶⁸ (VAN LIER, 2004, p. 91-92). Mas para que esse potencial se torne um propiciamento, o aprendente precisa perceber, interpretar e agir sobre ele.

Vale ressaltar que os propiciamentos podem fomentar ou restringir ações. Dessa forma, um seriado de TV em inglês pode representar um propiciamento para aprender a LAd para uma pessoa; para outras, significa apenas uma atividade de lazer; para outras ainda, que não têm o conhecimento da língua, o seriado em inglês poderá restringir ao invés de propiciar a ação de assisti-lo. Portanto, os aprendentes podem fazer uso dos recursos provenientes do contexto da forma como eles percebem ser mais relevante para si, o que demonstra que, mais importante do que as possibilidades disponíveis no contexto, é a forma como eles as percebem e as usam (VAN LIER, 2004).

No modelo, os propiciamentos são parte constitutiva do contexto, pois é no ambiente que os aprendentes poderão agir sobre os recursos disponíveis. Referindo-se ao contexto de aprendizagem de LAd, Paiva (2010) discute que, na visão dos estudantes, muitas vezes a sala de aula não oferece propiciamentos suficientes para a aprendizagem de línguas e por isso vão em busca de propiciamentos que os estimulem a agir no ambiente fora da sala de aula, seja pela interação com outros falantes, pela busca de informações, dentre outros. Considero como evidências de autonomia as ações assumidas pelos aprendentes em busca da interação com novos elementos e agentes no contexto, a fim de dinamizar a própria aprendizagem.

⁶⁶ A abordagem ecológica foi desenvolvida na década de 1950 pelo psicólogo James Gibson, o qual estudou a percepção que podemos ter do ambiente que nos circunda.

⁶⁷ No original: “[...] what is available to the person to do something with”.

⁶⁸ No original: “action potencial”.

A autonomia, portanto, pode mediar a relação entre os aprendentes e o contexto de uso e aprendizagem da língua, levando-os a agir sobre os recursos disponíveis ao seu redor (MURRAY, 2017). Quando os aprendentes refletem e fazem escolhas dos propiciamentos mais significativos para sua aprendizagem, dinamizam o processo de autonomização.

c) Atratores

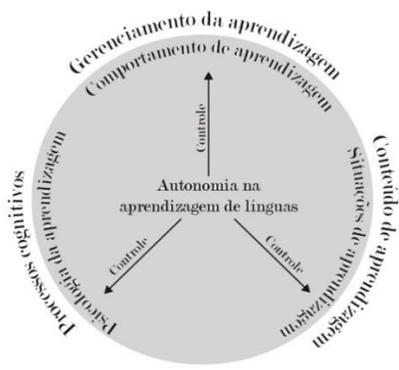
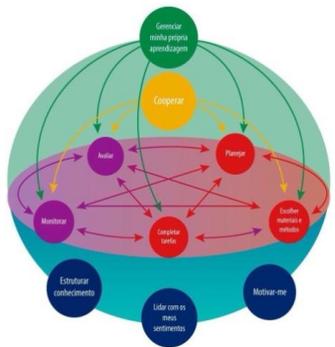
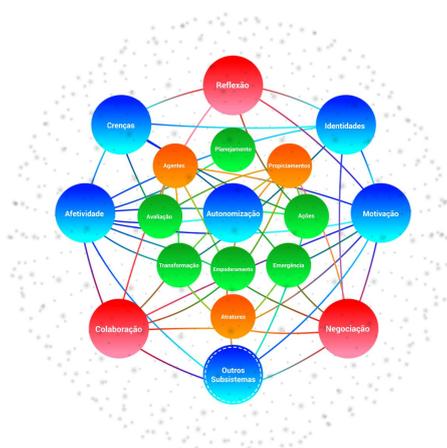
Como já discuti anteriormente, o processo de autonomização na aprendizagem de LAd é instável e flutua entre momentos de maior dinamismo e estabilidade dinâmica. Apesar do foco dos SAC ser as mudanças, também é importante observar os fatores que podem contribuir para estados de estabilidade típicos em sua trajetória. Neste modelo, sugere-se a reflexão acerca da relação entre os atratores e a motivação, as crenças, as identidades e as emoções, visto que esses são subsistemas aninhados que influenciam diretamente a autonomização. Por exemplo, um indivíduo que tem a crença de que o professor é o principal agente responsável pelo sucesso de sua aprendizagem pode estabilizar-se em um estado atrator ao deparar-se com uma metodologia com a qual não se identifique, perdendo a motivação para o estudo da língua.

Resultantes de processos de auto-organização, os sistemas podem se acomodar em estados preferenciais chamados estados atratores (WANINGE; DÖRNYEI; DE BOT, 2014). Em outras palavras, sistemas dinâmicos têm tendência a assumir determinados padrões de comportamento, nos quais geralmente se estabilizam.

Não se pode predeterminar se os estados atratores assumidos pelo sistema serão favoráveis ou desfavoráveis à autonomização. Uma vez que os atratores são neutros, somente a relação do indivíduo com o processo de aprendizagem pode definir a qualidade de seu comportamento.

Neste capítulo de fundamentação teórica, após debruçar-me sob os pressupostos do paradigma da complexidade e sob a autonomia na aprendizagem de línguas adicionais, apresentarei o quadro 1 (ver página seguinte), que reúne os processos de autonomização aqui discutidos.

Quadro 1 – Síntese dos modelos de processos de autonomização

<p>Nunan (1997)</p>	<p>Conscientização → Envolvimento → Intervenção → Criação →</p> <p>Transcendência</p>
<p>Scharle E Szabò (2000)</p>	<p>Conscientização → Mudança de atitudes → Transferência de responsabilidades</p>
<p>Benson ([2001], 2011)</p>	
<p>Tassinari (2010; [2012])</p>	
<p>Borges (Nesta tese)</p>	

Fonte: Elaborado pela autora

No quadro 1, as próprias representações dos modelos de Nunan e Scharle e Szabò demonstram a percepção da autonomização como um processo linear. As setas unilaterais indicam a sequência de etapas a serem percorridas pelos aprendentes nesse processo. O modelo de Benson é apresentado em círculo, indicando a interdependência e a influência que uma dimensão de controle pode exercer sobre a outra. O modelo de Tassinari demonstra a dinamicidade típica do processo de autonomização, abrindo-se à possibilidade de escolhas feitas pelos próprios aprendentes a respeito de qual aspecto priorizar, sem a necessidade de seguir uma ordem pré-definida de etapas, visando o gerenciamento da própria aprendizagem. Ao final do quadro, encontra-se o modelo dinâmico de desenvolvimento da autonomia como um fenômeno complexo. Nesse, o grande número de processos e subsistemas aninhados apresentados evidenciam a complexidade da autonomização. As linhas interligando todo o sistema demonstram a rede de relações caóticas existente entre seus diversos componentes. Além disso, ressalta-se a relevância do contexto, parte desse sistema, onde todas essas relações se desenvolvem, fomentando ou inibindo comportamentos autônomos.

A seguir, passarei ao capítulo de metodologia no qual explico minhas escolhas na condução dessa investigação.

3 METODOLOGIA

“A sabedoria é a meta da alma humana; mas a pessoa, à medida que em seus conhecimentos avança, vê o horizonte do desconhecido cada vez mais longe”.

(HERÁCLITO, V século a.C)

Este capítulo, no qual apresento a metodologia de investigação adotada, está dividido em sete seções. Na seção 3.1, justifico a escolha do formato metodológico estudo de casos múltiplos. Na seção 3.2, retomo os objetivos e as questões de pesquisa expostas na introdução. Na sequência, apresento o contexto em que a pesquisa foi realizada (3.3) e os participantes envolvidos, descrevendo suas experiências prévias na aprendizagem de inglês como LAd (3.4). Na seção 3.5, exponho os instrumentos e procedimentos de geração de dados e, na seção 3.6, descrevo os procedimentos de análise de dados. Finalmente, na seção 3.7, discuto as questões éticas envolvidas na constituição e análise dos dados, bem como na redação da tese.

3.1 Caracterização da pesquisa

O fenômeno que pretendo investigar neste trabalho é o processo de autonomização de graduandos na trajetória de aprendizagem de inglês sob a perspectiva do paradigma da complexidade, a fim de contribuir para o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais nos cursos de licenciatura em Letras.

Apesar de não haver uma metodologia específica para as pesquisas em complexidade, um dos seus principais pressupostos é a impossibilidade de traçar hipóteses acerca de um sistema que, por natureza, é imprevisível. A esse respeito, Larsen-Freeman (2017) reforça que alguém pode ter expectativas em relação a um futuro estado, com base em experiências passadas, mas previsões precisas não são confiáveis uma vez que sistemas não lineares são sensíveis e podem mudar inesperadamente. Dessa forma, as pesquisas em complexidade são “retrodizíveis”⁶⁹, ao invés de “predizíveis”⁷⁰ (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; DÖRNYEI, 2011), conforme ilustrado na figura 12.

⁶⁹ No original: “Retrodictive”.

Figura 12 – Caráter retroativo da pesquisa em complexidade



Fonte: <https://milnakaimakanova.weebly.com/>
Acesso em: 21/05/18

A figura 12 visa demonstrar que a trajetória de um sistema é como uma história que está sendo escrita a cada escolha feita diante de uma diversidade de rotas possíveis. Dessa forma, não é aconselhável basear-se em previsões ou hipóteses acerca dos caminhos imprevisíveis que poderão ser tomados. Só se pode, portanto, lidar com os dados dessa trajetória, ou seja, só se pode folhear as páginas desse livro de forma apropriada retroativamente, quando os caminhos já foram percorridos e a história já foi contada.

Partindo dessa premissa, esta pesquisa está fundamentada no formato metodológico estudo de casos múltiplos, de cunho longitudinal, inserindo-se na abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa admite que a realidade pode ser fluida e contraditória e que os processos de investigação dependem também do pesquisador, sendo influenciados por suas concepções, valores e objetivos (CHIZZOTTI, 2008). O autor acrescenta que, em pesquisas qualitativas, pretende-se “interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam ou fazem” (CHIZZOTTI, 2008, p. 28). Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1982), citados por Ludke e André (2013, p. 14), acrescentam que a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Portanto, a perspectiva êmica, característica dos estudos qualitativos, será priorizada nesta pesquisa.

⁷⁰ No original: “Predictive”.

O estudo de caso, por sua vez, busca retratar a realidade de maneira completa e profunda, enfatizando a complexidade natural das situações e evidenciando a inter-relação entre seus componentes (LUDKE; ANDRÉ, 2013). É sempre bem delimitado, singular, uma unidade dentro de um sistema mais amplo (GOODE; HATT, 1968 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 2013). Delineia-se à medida que a pesquisa é desenvolvida, de forma que o pesquisador deve manter-se atento a novos elementos que poderão emergir ao longo do estudo (LUDKE; ANDRÉ, 2013). Seu objetivo é retratar esta unidade em ação, com mais ênfase naquilo que está ocorrendo e no como está se concretizando, do que nos seus resultados (ANDRÉ, 2014; LUDKE; ANDRÉ, 2013). Tais perspectivas demonstram a sintonia do formato metodológico estudo de caso com a complexidade, paradigma no qual busco respaldo para compreender como se dá o processo de autonomização dos graduandos de Letras em sua trajetória de aprendizagem de inglês como LAd. Van Lier (2005, p. 195), inclusive, admite que “o estudo de caso tornou-se um método chave para pesquisar mudanças em fenômenos complexos ao longo do tempo”⁷¹.

No que se refere à unidade de análise, o estudo de caso pode cobrir um caso único ou casos múltiplos (DORNYEI, 2007; YIN, 2010). Este trabalho se enquadra na investigação de casos múltiplos e busca compreender como se dá o processo de autonomização de graduandos de Letras como um fenômeno complexo. A interpretação dos dados com o suporte do paradigma da complexidade pode oferecer um entendimento mais amplo e ajudar a alcançar os objetivos desta pesquisa, os quais retomarei a seguir.

3.2 Objetivos e perguntas de pesquisa

A pergunta de pesquisa central que despertou o interesse acerca de meu objeto de estudo foi: **Como se desenvolveu a autonomização na trajetória de aprendizagem de línguas adicionais de graduandos em Letras?**

Como desdobramentos, essa questão traz consigo outras quatro perguntas interligadas. Essas serviram como guias que me possibilitaram compreender o fenômeno complexo em foco neste trabalho: o processo de autonomização na trajetória de aprendizagem dos participantes. A seguir retomo as perguntas interligadas apresentadas na introdução deste trabalho:

⁷¹ No original: “Case study research has become a key method for researching changes in complex phenomena over time”.

- a) Quais os principais elementos e agentes com os quais os participantes interagiram ao longo da aprendizagem de inglês?
- b) Que estados atratores emergiram na trajetória de aprendizagem dos participantes?
- c) Quais as principais evidências de empoderamento na trajetória dos participantes?
- d) De que forma o processo de autonomização dos participantes pode ser interpretado a partir do modelo dinâmico de desenvolvimento da autonomia como um fenômeno complexo?

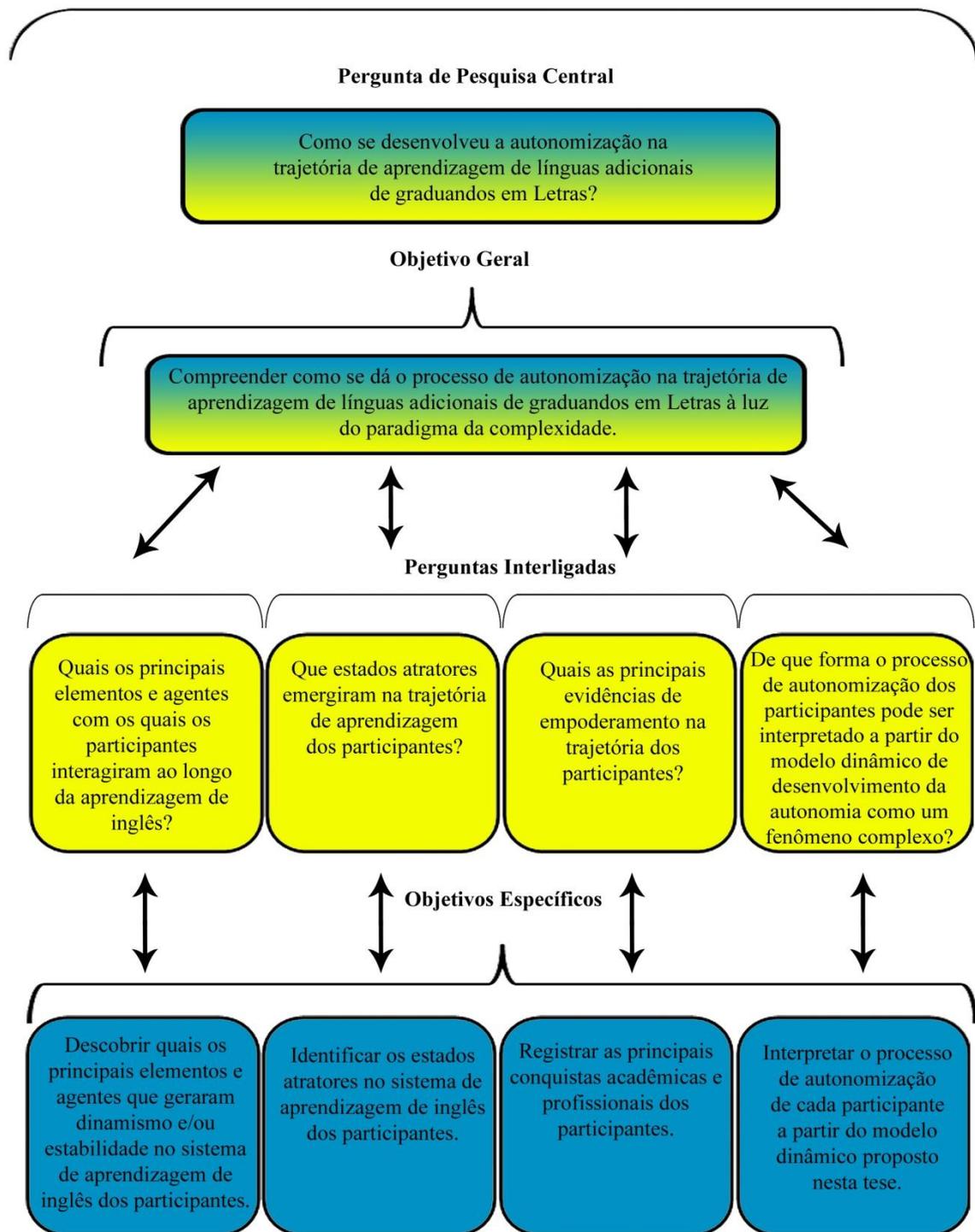
A partir das implicações desta pesquisa, busca-se contribuir para novas reflexões e ações no ensino/aprendizagem de LAd nos cursos de Letras. Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo geral **compreender como se dá o processo de autonomização na trajetória de aprendizagem de línguas adicionais de graduandos em Letras à luz do paradigma da complexidade.**

De forma mais específica, pretendo:

- a) descobrir quais os principais elementos e agentes que geraram dinamismo e/ou estabilidade no sistema de aprendizagem de inglês dos participantes;
- b) identificar os estados atratores no sistema de aprendizagem de inglês dos participantes;
- c) registrar as principais conquistas acadêmicas e profissionais dos participantes;
- d) interpretar o processo de autonomização de cada participante a partir do modelo dinâmico proposto nesta tese.

Os objetivos estão intimamente interligados às questões que instigaram esta pesquisa, conforme ilustro na figura 13 (ver página seguinte).

Figura 13 – Perguntas e objetivos de pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora

No intuito de melhor caracterizar o fenômeno a ser investigado neste estudo de casos múltiplos, detalho a seguir o contexto da pesquisa e seus participantes.

3.3 Contexto da pesquisa

O contexto de investigação desta pesquisa de doutorado é a Universidade Federal do Pará (UFPA), instituição de ensino superior localizada na capital do estado, mais especificamente na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), no curso de Letras com habilitação em inglês. O público que ingressa neste curso é bastante heterogêneo: jovens, adultos, estudantes com níveis de proficiência iniciante, intermediário, avançado e até mesmo professores que já atuam em cursos particulares de idiomas. Para atender a demanda dessas turmas heterogêneas, o ensino de língua inglesa se dá em cinco níveis, durante os dois primeiros anos e meio do curso, partindo de conteúdos elementares até conteúdos avançados, englobando, por exemplo, o inglês acadêmico. Os alunos já proficientes têm a possibilidade de creditar essas disciplinas de língua inglesa, submetendo-se a testes de proficiência.

Por outro lado, muitos alunos iniciantes apresentam dificuldades no processo de aprendizagem de inglês: sentem-se inibidos em usar a língua-alvo diante de colegas mais proficientes; desmotivam-se; e, em alguns casos, diante das dificuldades no uso da língua, acabam por desistir do curso. A fim de ajudar esses graduandos a superarem as dificuldades supracitadas, faz-se necessário fomentar sua autonomia para que possam alcançar os resultados esperados no curso ou ir além deles.

Neste intuito, na própria faculdade, há espaços, laboratórios, programas, projetos de extensão e atividades extracurriculares que buscam fomentar a autonomia do aprendente desde seu ingresso, dentre os quais destaco a seguir aqueles que foram utilizados ou mencionados pelos participantes desta pesquisa:

3.3.1 Espaços e laboratórios da FALEM

a) Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA³) é um Centro de Autoacesso (CAA) no qual os aprendentes de LAd podem desenvolver sua autonomia por meio da utilização independente de materiais e da frequência nas variadas atividades que lá ocorrem. A BA³ funciona como um laboratório de aprendizagem, oferecendo vários serviços, dentre os quais se destaca o Aconselhamento na Aprendizagem de Línguas (AAL), serviço de orientação oferecido aos graduandos de Letras para ajudá-los a tornar o seu processo de aprendizagem mais produtivo. Aqueles que apresentam dificuldades na aprendizagem podem ser acompanhados por conselheiros languageiros – professores ou voluntários – em sessões

que ocorrem periodicamente, visando, por meio do diálogo, estimular a mudança no sistema de aprendizagem de seus aconselhados e fomentar o processo de autonomização.

b) Laboratório de Ensino e Aprendizagem de LE (LABENALE) é um espaço voltado à formação de professores que integra as atividades de ensino, pesquisa e extensão da FALEM. As atividades desenvolvidas nesse espaço visam oferecer oportunidades para a reflexão e o exercício da prática docente de estudantes e de egressos dos cursos de licenciatura em línguas estrangeiras da instituição. Neste laboratório, os graduandos são estimulados a se engajarem nos projetos existentes na faculdade ou fora dela e a desenvolverem seus próprios projetos, sob a orientação dos professores.

3.3.2 Programas, projetos de extensão e atividades extracurriculares da FALEM

a) Cursos Livres de Línguas Estrangeiras (CLLE) é um programa de extensão que oferece cursos de línguas para as comunidades acadêmica e externa, além de ser uma oportunidade importante de estágio para os estudantes da graduação em Letras nas categorias de professores ou monitores.

b) Idiomas sem Fronteiras (IsF) é um programa promovido pelo MEC e CAPES que oferece testes de proficiência e nivelamento, além de cursos *on-line* e presenciais nas línguas adicionais, com o objetivo de capacitar a comunidade acadêmica para sua proficiência linguística e de formar profissionais de línguas adicionais para a internacionalização. A FALEM abriga também o Laboratório do Programa IsF⁷², utilizado para aulas presenciais, provas, aplicação de testes de nivelamento e de proficiência, como, por exemplo, TOEFL, realização de palestras e cursos, entre outras atividades no âmbito do Programa IsF.

c) Assistentes de Ensino de Inglês (ETAs)⁷³ é um programa promovido pela Fulbright e CAPES voltado para as licenciaturas em Língua Inglesa em diversas instituições brasileiras, dentre as quais a FALEM foi contemplada. Nesse programa, os ETAs, falantes nativos de inglês, oferecem uma série de oficinas e atividades de ensino e extensão, visando contribuir para a formação dos graduandos.

⁷² O Grupo +Unidas em parceria com Ministério da Educação financiou os computadores do Laboratório por meio da Secretaria de Educação Superior (MEC/SESU), com o apoio da Embaixada Americana.

⁷³ Os Assistentes de Ensino de Inglês são também chamados de “ETAs”, sigla do inglês “*English Teaching Assistants*”.

Visto que o escopo desta pesquisa é analisar o processo de autonomização de graduandos de Letras, ou seja, aquilo que eles fazem para aprender além do que lhes é solicitado pelos professores, naturalmente esse contexto de pesquisa envolve não só a FALEM, ou o ambiente formal da sala de aula, mas também se estende a outros contextos de aprendizagem que foram utilizados em suas trajetórias. A seguir, descrevo os critérios utilizados para a seleção dos participantes desta pesquisa e traço o perfil dos alunos selecionados.

3.4 Seleção e caracterização dos participantes

Esta pesquisa tem como participantes quatro alunos da graduação de Letras com habilitação em Inglês, do turno matutino. A seleção dos participantes e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido para a participação nesta pesquisa (Apêndice A) ocorreu durante a disciplina Aprender a Aprender LE ministrada no primeiro semestre da graduação, da qual fui professora da turma. Nos semestres subsequentes, quando usufruí da licença para os estudos do doutorado, não acompanhei os participantes de forma direta como professora.

A seleção deu-se a partir da narrativa de aprendizagem elaborada no início da disciplina em questão, na qual os graduandos retratam suas experiências prévias na aprendizagem do inglês. Para que eles produzissem um texto que contemplasse fatores importantes relacionados à sua história de aprendizagem, foram disponibilizadas orientações para a elaboração dessa narrativa (Apêndice B).

Uma vez que a turma de calouros era bastante heterogênea no que diz respeito ao nível de proficiência, como critério de seleção, foram escolhidos os graduandos com nível elementar⁷⁴ de domínio da língua. Foram, portanto, selecionados os quatro estudantes da turma que haviam ingressado na FALEM com esse perfil naquele semestre, a fim de descrever suas trajetórias de aprendizagem desde os primeiros contatos com a língua-alvo neste novo contexto.

Apresento, a seguir, um breve perfil dos participantes desta pesquisa, com base em suas narrativas de aprendizagem (ANEXO A), demonstrando suas experiências prévias na aprendizagem de inglês e as condições iniciais de aprendizagem dessa língua no contexto acadêmico. Para preservar suas identidades, os participantes foram identificados por pseudônimos escolhidos pela pesquisadora.

⁷⁴ Foram selecionados os graduandos que ingressaram no curso de Letras com o nível elementar de domínio da língua inglesa, equivalente ao nível A1 do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas.

a) Esther

Desde a infância, sentia a curiosidade de aprender uma língua, sobretudo por sua casa localizar-se perto de um ponto turístico, onde cruzeiros internacionais aportam numa feira de frutos e iguarias paraenses e onde se habituou a ver turistas falando outras línguas. Seu primeiro contato com o inglês na escola pública foi no 5º ano, mas a fascinação por essa língua logo se desfez com a falta de assiduidade da professora. No ensino fundamental, o inglês passou a ser a matéria de que menos gostava devido ao estilo das aulas e ao foco na interpretação de textos e no verbo “to be”. No entanto, o ensino médio marcou o começo de uma nova fase. No 1º ano, o novo professor de inglês era diferente de todos os anteriores, encantando-a com sua metodologia, que envolvia o uso de músicas, despertando nela essa paixão. Porém, no 2º e 3º ano, as aulas inovadoras desse professor mudaram por não se enquadrarem ao método avaliativo da escola, desmotivando-a. Ao visitar uma feira vocacional, o curso de Letras Inglês foi o que mais a interessou. Como nunca havia se matriculado em cursos particulares de inglês por falta de recursos financeiros de sua família, ao ingressar na graduação, sentiu-se insegura diante dos colegas já proficientes e fez amizades com aqueles que são iniciantes como ela. Considera-se dedicada e espera tornar-se uma professora que faça a diferença no ensino deste país.

b) Fábio

Sua opção pelo curso de Letras Inglês originou-se de seu interesse pessoal em conhecer outros países e dar continuidade a seus estudos no exterior, além de poder ler livros não traduzidos para o português. Não teve a oportunidade de estudar inglês no ensino fundamental e médio. Um dia, na escola, interessou-se pela divulgação de um curso de inglês, onde estudou por dois meses, mas o abandonou por não conseguir acompanhar a turma. Tentou fazer concursos para ganhar bolsas integrais em cursos particulares, mas não teve sucesso. Por questões financeiras, inscreveu-se num curso gratuito de inglês, no qual também não prosseguiu por falta de investimentos públicos adequados. Decidiu, então, fazer vestibular para Letras Inglês e, ao ser aprovado, sentiu-se determinado a aprender o idioma com mais maturidade e dedicação. No período que precedeu seu ingresso na graduação, investiu em um curso de inglês *online* para iniciar os estudos de forma independente e propôs-se a buscar outras fontes para enriquecer sua aprendizagem.

c) Gabriela

Sempre se interessou pelo inglês. Desde a infância, tentou aprender o máximo com os professores das escolas por onde passou, apesar de queixar-se do ensino limitado ao vocabulário. No ensino médio, teve poucas aulas de inglês, e pediu para que seus pais a matriculassem em um curso particular, porém, devido a problemas familiares e financeiros, não foi possível. Ao concluir o ensino médio, ingressou no mercado de trabalho e não pôde, naquele momento, estudar inglês. Aos 19 anos saiu da casa da sua mãe e tornou-se sócia em uma loja de assistência técnica, momento no qual a necessidade de aprender inglês voltou à tona. Decidiu, então, prestar vestibular para Letras Inglês e foi aprovada. Pretende aproveitar a oportunidade para aprender e para, futuramente, ensinar essa língua.

d) Marília

Encantou-se com o inglês desde o primeiro contato no ensino fundamental. Logo aspirou a tornar-se professora, mas suas primeiras expectativas foram frustradas, pois não conseguiu aprender a língua na escola, cuja ênfase era limitada ao ensino do verbo “to be” e de vocabulário. Resolveu buscar mais conhecimento sobre a língua, estudando sozinha e usando livros de inglês da biblioteca da escola. Na escola em que cursou o ensino médio, a língua ensinada era o francês, a qual não despertou nela interesse. Por considerar-se tímida e insegura, cogitou outros cursos ao se inscrever para o vestibular, mas o amor pelo inglês a levou a optar por Letras. Ao ingressar no curso, tranquilizou-se ao descobrir que não precisava ser proficiente em inglês. Interessou-se em conhecer diferentes formas de aprender inglês e em testar o que estava aprendendo concomitantemente no curso de idiomas onde acabara de ser contemplada com uma bolsa integral. Pretende superar as barreiras em sua aprendizagem para tornar-se uma profissional competente na área, fazendo a diferença no ensino público.

Com base nas narrativas dos participantes, exponho, no quadro 2 (ver página seguinte), os aspectos em comum encontrados e os pontos divergentes no que diz respeito às suas experiências prévias de aprendizagem de inglês.

Quadro 2 – Experiências prévias na aprendizagem de inglês dos participantes

Participante	Primeiro contato com o Inglês	Experiência no Ensino Fundamental	Experiência no Ensino Médio	Experiência em cursos de idiomas	Expectativas na graduação em Letras
Esther (22 anos) ⁷⁵	Admirava os turistas interagindo em inglês em sua infância.	Foco em gramática e interpretação de textos.	Ensino com metodologias inovadoras e tradicionais.	Não tinha recursos financeiros para custear cursos de idiomas.	Tornar-se uma professora que faça a diferença no ensino do país.
Fábio (24 anos)	Ouviu a divulgação de um curso de inglês na escola.	Não menciona.	Não menciona.	Abandonou os cursos gratuitos que tentou frequentar.	Conhecer outros países, estudar fora do Brasil e ler livros não traduzidos.
Gabriela (24 anos)	Aprendeu inglês com professores desde a infância.	Foco em vocabulário.	Falta de assiduidade dos professores.	Não tinha recursos financeiros para custear cursos de idiomas.	Aprender e ensinar a língua inglesa.
Marília (25 anos)	Encantou-se com o inglês e almejou tornar-se professora.	Foco em gramática e vocabulário.	Ensino de Francês na escola.	Foi contemplada com bolsa integral em curso particular no ano em que foi aprovada em Letras.	Tornar-se uma profissional competente e fazer a diferença no ensino público.

Fonte: Elaborado pela autora

No quadro 2, observa-se que as três participantes apresentaram interesse pela língua inglesa desde a infância. Apenas Fábio diferenciou-se, pois não menciona em sua narrativa a participação em aulas de inglês no contexto escolar. Não obstante a admiração pela língua expressa pelas participantes nas narrativas, o primeiro contato formal com o inglês no ensino fundamental causou frustração e desmotivação, devido à ênfase em pontos gramaticais, vocabulário e interpretação de textos. No ensino médio, as experiências das participantes foram diversificadas, oscilando entre momentos de admiração e frustração diante da metodologia adotada pelos professores. Apesar de todos os participantes terem mencionado o desejo de estudar em um curso particular de inglês antes de ingressar na faculdade, um ponto em comum nas narrativas foi a carência de recursos financeiros para este fim.

⁷⁵ Informo na tabela a idade dos participantes no início da graduação em Letras.

No contexto universitário, os participantes demonstraram grande interesse pela aprendizagem do inglês por interesses profissionais, pelo amor à língua e por planos de estudar fora do Brasil. Dois deles listaram, inclusive, os primeiros investimentos feitos na própria aprendizagem da língua-alvo a partir da aprovação no curso de Letras, tais como a aquisição de material didático (Fábio) e a aprovação em um concurso de bolsas em uma escola particular de inglês (Marília). Além disso, ressaltou que três dos participantes, com a exceção de Fábio, mencionaram a pretensão de se tornarem professores de inglês.

Após a construção de um breve perfil dos participantes e apresentação de suas experiências prévias na aprendizagem do inglês, exponho a seguir os instrumentos e procedimentos de geração dos dados.

3.5 Instrumentos e procedimentos de geração dos dados

Nesta pesquisa, os instrumentos de geração de dados foram os diários de aprendizagem e a entrevista. A adoção desses instrumentos buscou contemplar a perspectiva dos participantes, mais especificamente, sua visão sobre a própria aprendizagem e sobre o próprio processo de autonomização. Referindo-se à relevância dos relatos dos aprendentes para as pesquisas em LA, Paiva (2007) argumenta que apesar de nenhum pesquisador ter acesso direto às experiências dos aprendizes a ponto de poder descrever, com segurança, o processo de aquisição de uma língua, é possível contar com seus próprios relatos, por meio de suas narrativas e reflexões sobre seus processos de aprendizagem.

Durante o estudo das disciplinas de Língua Inglesa I, II, III, IV e V nos primeiros cinco semestres do curso, o processo de autonomização dos participantes foi observado, de forma longitudinal, por meio de seus diários de aprendizagem.

Para acompanhar a flutuação da autonomia no estudo de inglês de cada participante, os diários foram gerados por meio de três entradas durante cada uma das disciplinas de Língua Inglesa, seguindo as orientações sugeridas pelo pesquisador para a redação desses documentos (Apêndices C, D e E). Tais orientações eram enviadas por *email* para os participantes, e esses, por sua vez, respondiam anexando seus diários de aprendizagem periodicamente. A estrutura dos diários envolvia quatro perguntas a serem respondidas de forma dissertativa acerca das dificuldades atuais na aprendizagem, bem como acerca de fatos ou comportamentos novos assumidos pelos participantes.

A geração dos diários (Anexo B) ocorreu do 4º período de 2014 ao 4º período de 2016⁷⁶. Ao longo desse percurso, a universidade passou por dois períodos de greve. O primeiro ocorreu no recesso após o 2º período de 2015, estendendo-se por mais de quatro meses. Decidi, portanto, pedir um diário extra nessa ocasião para observar a flutuação da autonomia dos participantes durante a greve. O segundo período de greve ocorreu pouco depois do início do 4º período de 2016, quando acabara de ser escrito o primeiro diário dos participantes naquele período. E, uma vez que essa greve durou 35 dias, optei por não pedir um diário extra nessa ocasião. No total, o *corpus* é constituído por 60 diários⁷⁷ e uma entrevista realizada com cada participante.

Após a conclusão do curso de Letras no 2º período de 2018, os participantes foram submetidos à entrevista. Um roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice F) foi elaborado com o intuito de esclarecer, por meio da retrospectiva, alguns aspectos específicos que emergiram nos diários dos participantes gerados do 1º ao 5º semestres do curso; e de obter novas informações acerca de seu engajamento na comunidade acadêmica e profissional do 6º ao 8º semestres. Dessa forma, os dados gerados de forma longitudinal abrangeram a trajetória dos participantes nos quatro anos da graduação em Letras.

Três das entrevistas foram gravadas na UFPA e tiveram a duração média de aproximadamente 25 minutos. Uma das entrevistas foi gravada via *Skype*, pois a participante havia se mudado para outro estado, tendo duração de cerca de 15 minutos. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas pela pesquisadora (Anexo C).

No quadro 3 (ver página seguinte), faço um resumo das etapas da geração de dados desta investigação, seguidas de seus objetivos e dos instrumentos utilizados.

⁷⁶ O calendário anual da UFPA é organizado em quatro períodos letivos: 1º semestre (1º e 2º períodos) e 2º semestre (3º e 4º período). No 1º período (janeiro-fevereiro) e no 3º período (julho-agosto) ocorrem as aulas dos cursos intervalares, de maneira intensiva. No 2º período (março-junho) e 4º período (agosto-dezembro) ocorrem as aulas dos cursos regulares, em que os participantes desta pesquisa estão inseridos.

⁷⁷ O número de diários, caso todos os participantes tivessem concluído todas as disciplinas de língua inglesa, seria 64 no total. No entanto, uma das participantes deixou de entregar o diário ao final do segundo semestre, momento em que a primeira greve foi deflagrada. Além disso, a mesma graduanda trancou o curso após a conclusão do quarto semestre.

Quadro 3 – Etapas da geração dos dados

PERÍODOS	DISCIPLINAS	INSTRUMENTOS	OBJETIVOS
1º semestre (4º/2014)	Aprender a Aprender LE	Narrativa de aprendizagem	Selecionar e descrever o perfil dos participantes
1º-5º semestre (4º/2014 - 4º/2016 intercalados por greves)	Língua Inglesa I a V	Diários de aprendizagem	Descrever a trajetória de autonomização na aprendizagem de inglês
6º-8º semestre (2º/2017 - 2º/2018)	Diversas e TCC	Entrevista	Descrever a trajetória de autonomização no âmbito acadêmico e profissional

Fonte: Elaborado pela autora

Após a descrição dos instrumentos de geração de dados, explico a seguir os procedimentos de análise.

3.6 Procedimentos de análise de dados

Após o período de geração dos diários, esses foram os primeiros dados a serem analisados. Para a análise das narrativas dos participantes, seguiu-se o modelo proposto por Lieblich, Tuval-Mashiach e Zilber (1998) quanto à unidade de análise e ao foco de análise.

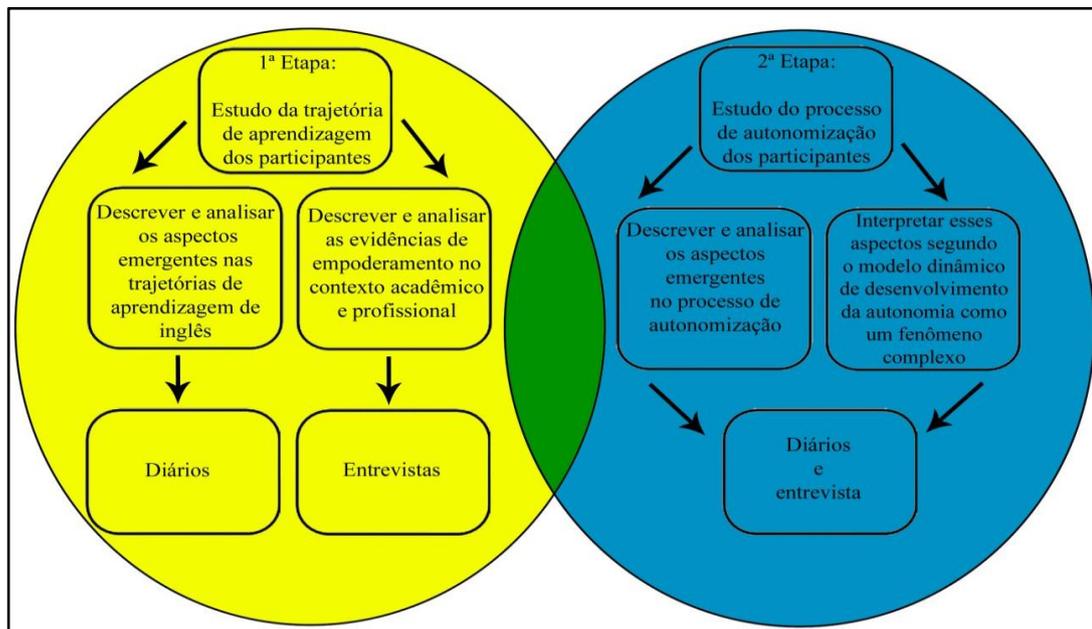
No que se refere à unidade de análise, as autoras propõem a abordagem holística, na qual se analisa o texto como um todo; e a categórica, na qual o texto é analisado a partir de categorias pré-estabelecidas. Para a análise dos dados, foram utilizadas tanto a abordagem holística quanto a categórica.

No que se refere ao foco que se objetiva dar à análise, as autoras distinguem o foco na forma ou no conteúdo. O primeiro enfatiza a estrutura do texto por meio de aspectos como sequências de eventos e escolhas gramaticais; ao passo que o segundo enfatiza tanto os conteúdos presentes na superfície do texto, relacionados ao que aconteceu e como se deu esse processo, quanto os conteúdos subjacentes nas entrelinhas do texto, referentes a motivações e intenções do participante ou a relevância de determinado evento para ele (LIEBLICH; TUVAL-MASHIACH; ZILBER, 1998). Nesta pesquisa, portanto, enfatizou-se a análise de

conteúdo dos dados gerados, a fim de compreender os eventos narrados pelos aprendentes, bem como as motivações, intenções, dificuldades e episódios de sucesso em suas trajetórias de aprendizagem de inglês.

A análise acerca do processo de autonomização na trajetória de aprendizagem dos graduandos deu-se em dois planos que, devido ao caráter complexo desse fenômeno, inevitavelmente se inter-relacionaram, conforme busco explicitar na figura 14:

Figura 14 – Etapas, instrumentos e objetivos da análise dos dados



Fonte: Elaborada pela autora

Na primeira etapa, portanto, para estudar a trajetória dos participantes, foram realizadas, em um primeiro momento, leituras globais dos diários e sublinhados trechos que evidenciassem, dentre outros aspectos, elementos, agentes, estados atratores e evidências de autonomia na trajetória dos aprendentes. Em um segundo momento, os excertos foram destacados e agrupados segundo as principais categorias que emergiram, em consonância com as perguntas de pesquisa que nortearam este estudo. Em um terceiro momento, na redação do texto, a trajetória de cada participante foi narrada utilizando os excertos selecionados. Essas trajetórias foram analisadas à luz do paradigma da complexidade.

A descrição das trajetórias foi complementada com a análise da entrevista. Em um primeiro momento, a partir de uma leitura global, foram sublinhadas evidências de empoderamento de cada participantes. Em um segundo momento, os excertos foram agrupados nas categorias que emergiram. Em um terceiro momento, na redação do texto, os

excertos foram descritos e analisados de forma categórica, de acordo com as evidências em comum entre os participantes.

Na segunda etapa, no estudo do processo de autonomização dos participantes, foram retomadas as leituras dos diários e da transcrição da entrevista, a fim de observar e analisar os aspectos emergentes em suas trajetórias em consonância com o modelo dinâmico de desenvolvimento da autonomia proposto nesta tese, dentre eles: os movimentos do processo de autonomização; os elementos contextuais; os instrumentos de suporte à autonomização; e a influência que os diversos subsistemas aninhados, como a motivação, as crenças, as identidades e as emoções, exerceram nesse processo. Em seguida, na redação do texto, discutiu-se esses fatores emergentes na trajetória de cada participante.

A perspectiva da complexidade, portanto, favoreceu uma visão abrangente na análise dos dados, necessária para melhor compreender o processo de autonomização dos participantes. Na próxima seção, discutirei algumas questões éticas envolvidas na geração e análise dos dados, bem como na redação da tese.

3.7 Questões éticas

Na reunião com os graduandos selecionados para explicar como se daria a pesquisa e a geração de dados, esclareci que seus relatos não seriam avaliados ou julgados pela pesquisadora, deixando-os livres para narrar suas trajetórias de aprendizagem de inglês de forma realista, pois tudo o que pudesse ocorrer em seus percursos seria relevante para a investigação: dificuldades, conquistas, sucessos, fracassos etc.

Comentei sobre o caráter longitudinal da pesquisa e sobre suas contribuições a longo prazo, por meio da escrita dos diários acerca de sua aprendizagem de inglês, nos cinco primeiros semestres do curso, e da entrevista a ser realizada ao final da graduação. Informei ainda que teriam a liberdade de se desligar a qualquer momento, caso assim o desejassem. Após esclarecer suas dúvidas, os graduandos assinaram o termo de consentimento.

Durante a geração dos dados, os participantes foram assíduos na entrega dos diários. Apesar de alguns terem passado por problemas pessoais e afetivos no decorrer do curso, não falharam em contribuir com seus textos, com a exceção de uma graduanda que deixou de entregar o último diário ao final do segundo semestre, quando foi deflagrada a primeira greve. Além disso, embora duas graduandas tenham desistido do curso (Gabriela, após o 4º semestre, e Esther, após o 5º semestre), ambas aceitaram participar da entrevista final.

Na redação da tese, foi preservado o anonimato dos participantes, atribuindo-lhes pseudônimos. Em alguns momentos, porém, senti dúvida se alguns trechos dos seus diários ou entrevistas poderiam expô-los de alguma forma. No entanto, em conversas com os participantes, os mesmos me deram total liberdade de citar quaisquer reflexões que expusessem em seus textos.

Fui professora da turma de calouros na disciplina “Aprender a aprender LE”, na qual os participantes foram selecionados, podendo conhecer suas necessidades e anseios, por meio de suas narrativas de aprendizagem e das atividades da disciplina. Tendo em vista que alguns desses graduandos foram os primeiros membros de suas famílias a ingressarem numa universidade, senti-me impelida a intervir em algumas ocasiões com conselhos ou algum tipo de ajuda nos momentos de dificuldade quando pensaram em desistir do curso. Porém, como pesquisadora, mantive-me neutra para não interferir em suas trajetórias.

No momento da escolha dos participantes, optei por selecionar apenas aprendentes iniciantes no inglês por dois motivos: a possibilidade de descrever suas trajetórias desde seus primeiros contatos com a língua-alvo no contexto universitário; e o desejo de colaborar, a partir dos resultados dessa pesquisa, para a defesa do livre acesso ao curso de Letras, independentemente do nível de proficiência na LAd. Pouco antes do início desta pesquisa, foram realizadas discussões na faculdade em que se cogitou não mais admitir calouros com nível iniciante de inglês, mas sim aprendentes a partir do nível intermediário de conhecimento da língua, mediante testes de proficiência. Diante desse debate, defendo que todos tenham a possibilidade de aprender a língua e de trilhar novos rumos em suas trajetórias de vida, inclusive como aconteceu comigo, pois também me enquadrava nesse perfil de graduandos que ingressaram no curso de Letras, onde hoje sou professora, sem o domínio do inglês.

Para Ortega (2005), a relevância da pesquisa depende de seu retorno social. Espero, portanto, contribuir para que todos os aprendentes possam ter o direito de ingressar e de se manter nos cursos de licenciatura, principalmente aqueles que não tiveram a possibilidade de custear cursos particulares de línguas adicionais previamente.

Além disso, em agradecimento aos participantes, que aceitaram voluntariamente narrar suas próprias histórias, pretendo, em retorno, compartilhar com os mesmos os resultados dessa pesquisa, almejando contribuir, de alguma forma, com suas trajetórias futuras.

A partir dessas reflexões, concluo este capítulo, cujo objetivo central foi apresentar as escolhas metodológicas que orientaram esta pesquisa. No próximo capítulo, apresentarei a análise e a discussão dos dados, correlacionando-as com o referencial teórico discutido neste trabalho.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“Enquanto ensino continuo buscando, reprocuro. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

(FREIRE, 1996; [2006], p. 29)

Neste trabalho, entendo a autonomia como um sistema complexo aninhado a um sistema maior, o da aprendizagem de línguas adicionais. O processo de autonomização foi observado ao longo da trajetória de aprendizagem de inglês no contexto acadêmico, o que implicou considerar as múltiplas inter-relações entre diversos elementos ou agentes que contribuíram para dar movimento ao sistema, passando por diferentes estados atratores, ou seja, por diferentes padrões de comportamentos.

Neste capítulo, apresento e discuto os resultados a fim de alcançar o objetivo geral desta pesquisa: compreender como se dá o **processo de autonomização** na **trajetória de aprendizagem** de línguas adicionais de graduandos em Letras à luz do paradigma da complexidade. Os termos-chave estão em negrito para enfatizar que por meio do estudo da trajetória de aprendizagem de inglês dos participantes procurei compreender como se desenvolveu seu processo de autonomização.

A discussão dos dados desta investigação está dividida em três seções

Na primeira, demonstro quais foram os principais elementos e agentes com os quais os participantes interagiram em sua trajetória de aprendizagem de inglês no contexto da graduação em Letras e identifico os estados atratores evidenciados em seus diários nesse percurso. Na segunda, destaco as evidências de empoderamento dos participantes, discutindo de que forma conseguiram (ou não) integrar-se em sua comunidade acadêmica e profissional no decorrer da graduação. Na terceira seção, interpreto o processo de autonomização de cada participante a partir do modelo dinâmico proposto nesta tese.

4.1 Estudo da trajetória dos participantes

Nesta seção discuto, à luz do paradigma da complexidade, a trajetória de aprendizagem de inglês como LAd de cada participante ao longo dos cinco primeiros semestres no contexto do curso de graduação em Letras, a fim de alcançar os seguintes objetivos específicos (Figura 13):

- a) descobrir quais os principais elementos e agentes que geraram dinamismo e/ou estabilidade no sistema de aprendizagem de inglês dos participantes;
- b) identificar os estados atratores no sistema de aprendizagem de inglês dos participantes.

Para que se possa conhecer e compreender de forma holística e também detalhada as trajetórias de aprendizagem de inglês dos graduandos, suas histórias serão descritas em progressão linear, por semestre cursado, destacando os principais agentes, elementos e estados atratores, exemplificando-os por meio de excertos de seus diários. Considerarei fundamental para esta investigação destacar as recorrências, constâncias e mudanças de fase em seus percursos, além de refletir sobre prováveis fatores que as influenciaram.

A trajetória de cada participante será ilustrada por meio das figuras 15, 16, 17 e 18, no intuito de representar os momentos de maior dinamismo e de estabilidade dinâmica nos sistemas de aprendizagem de inglês, cuja flutuação será ilustrada por uma linha curva. A descrição dos elementos, agentes e possíveis fatores que influenciaram sua aprendizagem de inglês e sua autonomização estão distribuídos em colunas por semestre. Dessa forma, cada figura conterá o número de semestres cursados pelos participantes, além de uma coluna referente ao período mais extenso de greve. Os elementos/agentes com que os graduandos interagiram fomentando sua autonomia estão representados por pequenos círculos na cor laranja e os fatores que possivelmente levaram os sistemas dos aprendentes a atratores, inibindo sua autonomia, estão representados por pequenos círculos na cor cinza. Os aspectos ilustrados foram listados e descritos a partir das menções feitas pelos graduandos em seus diários, tendo numeração e legenda diferentes para cada participante.

Dedico-me, a seguir, à análise da trajetória de aprendizagem de inglês de Gabriela.

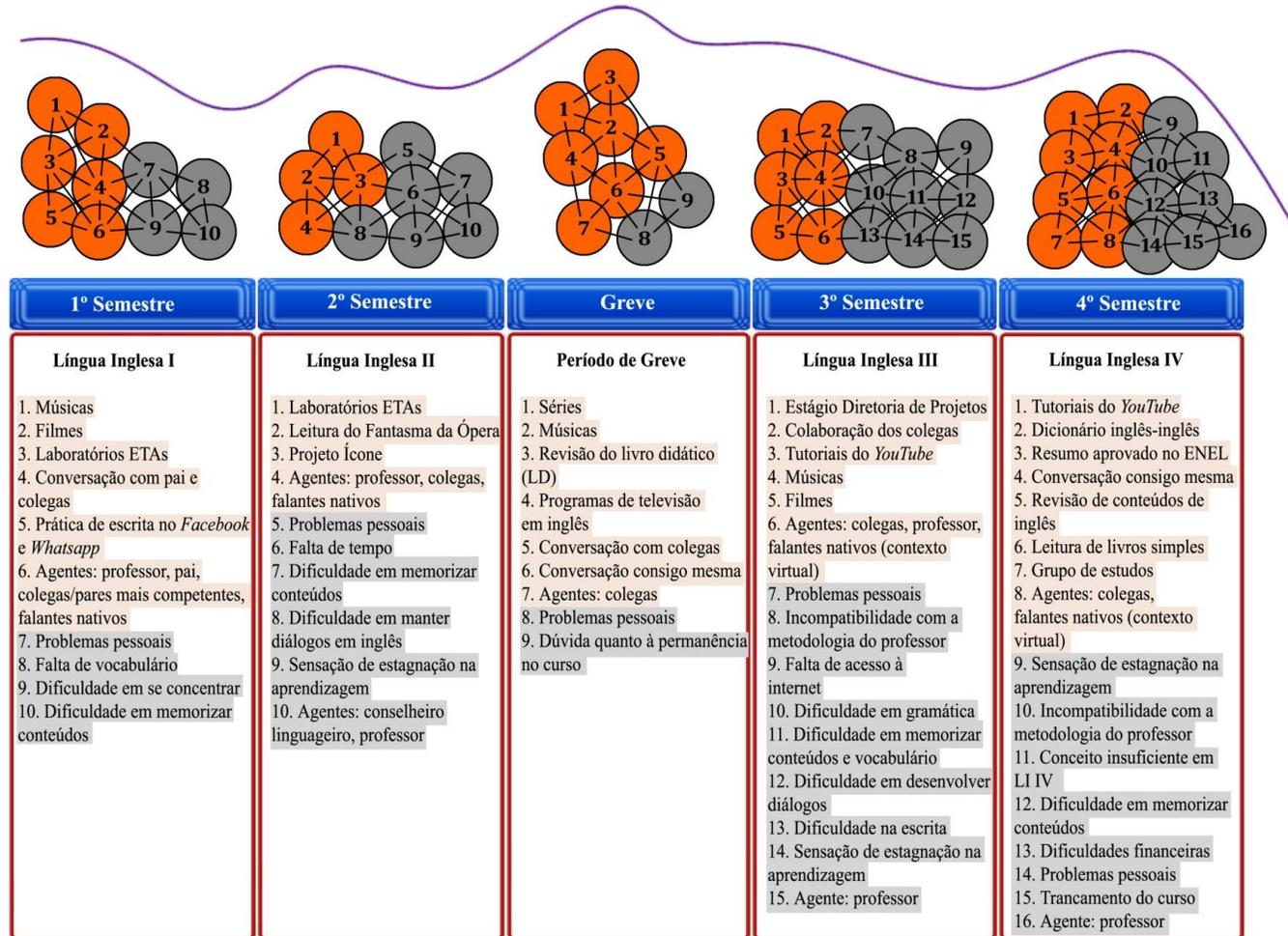
4.1.1 Gabriela

Gabriela ingressou insegura no curso de Letras em razão do conhecimento elementar de inglês adquirido no ensino público, mas otimista com relação à graduação. Apesar do interesse inicial, as dificuldades na aprendizagem de inglês, aliadas a problemas de cunho pessoal, levaram-na a passar por vários momentos de instabilidade dinâmica no decorrer do curso, como é possível observar na figura 15 (ver página seguinte) que representa sua trajetória.

Na figura 15, observa-se que no primeiro semestre a participante tomou uma série de iniciativas em prol de sua aprendizagem de inglês. Porém, a partir do segundo período, percebe-se a perda de energia em seu sistema, quando passou a enumerar em seus diários diversos fatores que inibiram sua autonomia, levando-a a uma bacia atratora profunda.

Apesar do investimento feito no período de greve para dinamizar a própria aprendizagem, Gabriela não conseguiu sair da bacia atratora em que se encontrava, culminando com o momento em que optou por abandonar a graduação em Letras ao término do quarto período. Por esse motivo, a figura 15 que retrata sua trajetória apresenta apenas cinco colunas.

Figura 15 – Trajetória de Gabriela



Fonte: Elaborada pela autora

Uma das principais dificuldades relatadas pela participante refere-se a sua competência linguística, pois considera que seu vocabulário restrito é um fator limitador nas diferentes habilidades praticadas na aprendizagem de inglês, como se pode verificar nestes excertos:

[01] *Tenho sentido algumas dificuldades na escrita, pois ainda não tenho muito vocabulário, então busquei algumas estratégias para melhorar minha aprendizagem, como por exemplo, ouvir música em inglês e transcrevê-la, assistir filmes em inglês com legenda e depois sem legenda, também sempre peço a ajuda dos meus colegas que já tem conhecimento da língua e eles têm ajudado e me motivado muito, pois penso assim, “um dia vou conversar com eles de igual para igual”. Também passei a frequentar os Labs com professores nativos da língua para me acostumar a ouvir e isso tem me ajudado muito com a compreensão (Gabriela, 1º semestre, Diário 1).*⁷⁸

[02] *No início tive dificuldade com vocabulário por falta de conhecimentos da língua inglesa, pois iniciei a graduação apenas com o conhecimento básico de LE, então procurei alternativas, como, ouvir músicas, ver filmes em inglês e isso contribuiu muito minha aprendizagem, hoje sinto mais facilidade ao conversar com os outros alunos e o que me manteve motivada foi pensar que eu conseguiria conversar usando apenas a língua inglesa. [...] Durante esse semestre eu procurei interagir em casa com meu pai falando com ele em inglês, também com meus amigos de sala e até mesmo pelo facebook e whatsapp, com isso passei a usar mais a língua e adquirir novos vocabulários, tenho mais confiança em iniciar uma conversa e mantê-la, também passei a escrever varias frases em inglês. (Gabriela, 1º semestre, Diário 3).*

No primeiro semestre, no intuito de ampliar seu vocabulário e melhorar seu desempenho no uso da língua, Gabriela procurou usar várias estratégias e interagir com diversos elementos e agentes, comportamento compatível com a definição de aprendiz autônomo proposta por Franco (2013). A participante admite que sua motivação para empreender esses comportamentos autônomos foi sua visão de “eu futuro” de que um dia poderia conversar com seus colegas “usando apenas a língua inglesa (excerto 02), de igual para igual” (excerto 01). Tal fato evidencia a visão de comunidade imaginada (NORTON, 2012) e de seu “eu ideal” como falante fluente de inglês, exercendo influência nas ações investidas em prol de sua autonomia e motivação, subsistemas aninhados à aprendizagem de LAd (DÖRNYEI; OTTÓ, 1998; BENSON, 2006; USHIODA, 1996; 2009). A aprendente avaliou de forma positiva os resultados de suas ações, uma vez que aumentaram sua autoconfiança no uso da língua (excerto 02).

No entanto, desde os primeiros diários, Gabriela relata passar por problemas pessoais que influenciaram negativamente sua aprendizagem:

[03] *Atualmente minha dificuldade na aprendizagem de LE está mais ligada a problemas pessoais, com isso o meu nível de concentração diminuiu (Gabriela, 1º semestre, Diário 2)*

⁷⁸ Os excertos dos participantes não foram editados e mantêm a forma original. Para contextualizar as reflexões feitas pelos graduandos, alguns excertos selecionados foram mais extensos. No entanto, deixei em negrito os trechos para os quais pretendia chamar a atenção na discussão dos dados.

[04] *No decorrer do curso tive alguns problemas pessoais que me desconcentraram, foi o momento mais difícil para mim [...] (Gabriela, 1º semestre, Diário 3).*

Observa-se que, no caso da participante, questões afetivas impactaram sua concentração e foco na aprendizagem de inglês. Na complexidade, buscando um olhar holístico do indivíduo acerca dos diversos fatores que influenciam a aprendizagem de LAd, fatores externos à sala de aula, como aqueles relacionados a problemas pessoais, antes negligenciados, são levados em consideração (BARCELOS, 2015).

Não obstante os problemas de cunho pessoal, no início do segundo semestre, a participante busca proteger a própria motivação e investir em sua autonomia, relatando novas experiências que impulsionaram sua aprendizagem:

[05] *Participei do projeto onde conversei com estudantes estrangeiros via skype e foi bem difícil no início não entendia algumas coisas e não conseguia falar, já na segunda participação foi um pouco melhor, mas a experiência foi inesquecível, pois nunca tinha feito nada parecido e nem tinha conta no Skype, criei só para participar do projeto, também dos Labs com os Etas” (Gabriela, 2º semestre, Diário 4).*

Apesar de assumir sua identidade de falante iniciante de inglês e reiterar as dificuldades enfrentadas, Gabriela enfrentou riscos e já no segundo nível de inglês participou de dois projetos na faculdade, nos quais interagiu diretamente com falantes nativos. Mesmo sendo expostos a condições semelhantes, cada sistema reage de forma distinta. Diferente da experiência de Fábio, a ser discutida adiante, que inicialmente buscou um maior conhecimento de inglês para somente depois expor-se a situações de uso da língua fora de sala de aula, Gabriela percebeu nesses projetos propiciamentos para aprender e oportunidades de integrar-se a sua nova CoP (VAN LIER, 2004; OXFORD, 2013; NICOLAIDES, 2017).

No entanto, no segundo diário do segundo semestre, a participante passou a relatar um sentimento de estagnação em sua aprendizagem:

[06] *Não tenho muito tempo para estudar além da sala de aula, devido ao trabalho e outras atividades pessoais, com isso observei que meu aprendizado deu uma estagnada, tenho dificuldade em manter uma conversa ou responder questionamentos por falta de vocabulário e em muitos momentos esqueço os assuntos que já foram abordados em sala e acabo ficando um bom tempo no Let’s me think...! (Gabriela, 2º semestre, Diário 5).*

A partir desse período, o sistema da participante assumiu um comportamento diferente, pois a aprendente passou a ter contato com o inglês apenas em sala de aula, deixando de interagir com outros elementos ou agentes como procurava fazer anteriormente, justificando-se pela falta de tempo. Esse estado atrator, que denomino de “inação”, representa no âmbito desse trabalho a dificuldade em planejar ações em prol da própria aprendizagem ou em colocar em prática aquilo que foi planejado. A inação diante das dificuldades identificadas

na aprendizagem de inglês foi um padrão de comportamento frequente observado em diferentes graus em três dos participantes, como demonstrarei adiante. Esse estado atrator representou um ponto de bifurcação na trajetória da participante, desfavorecendo sua aprendizagem (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Esse novo padrão de comportamento se manteve estável por um período extenso, do segundo ao quarto semestres, período em que vários fatores influenciaram negativamente sua aprendizagem e sua autonomia (figura 15), caracterizando uma bacia atratora.

Nesse momento de estabilidade dinâmica em sua aprendizagem, Gabriela aceitou a sugestão de um professor para participar no projeto de AAL promovido na faculdade. Porém, o conselheiro, agente que gerou sinergia em outros participantes nesta pesquisa, não estimulou em Gabriela mudanças capazes de tirá-la da bacia atratora, conforme se observa no excerto a seguir:

[07] *Para tentar impulsionar minha aprendizagem estou participando do projeto de aconselhamento linguageiro, porém, **ainda está um pouco cedo para dizer se tem contribuído para minha aprendizagem, pois tive poucos encontros com o meu conselheiro, por enquanto essa foi a única alternativa que consegui**, mas estou em busca de outras para que eu possa desenvolver mais o meu aprendizado (Gabriela, 2º semestre, Diário 5).*

A interação com o conselheiro, como única alternativa para dinamizar a aprendizagem, sem que ocorra uma real mudança de comportamento por parte do aconselhado, não surte efeitos. Após poucos encontros, em que negociou estratégias com o conselheiro, que não passaram do nível do planejamento para o nível das ações, Gabriela se sente desmotivada e abandona o projeto.

Posteriormente, a greve de aproximadamente três meses no início do terceiro semestre gerou ainda mais perda de energia em seu sistema, conforme Gabriela apontou em seu diário:

[08] *Durante o período de greve, infelizmente fiquei um pouco desmotivada a continuar o curso, pensei até mesmo em fazer o Enem e tentar uma bolsa pelo PROUNI para uma instituição privada, com isso perdi minha autonomia e não estudei durante esse período, e mantive pouco contato com a língua, através de series e músicas, foi então que passei a estudar para concursos públicos, mas por causa da crise foram embargados pela presidenta [...]. Surgiu também uma proposta para eu ir morar em Florianópolis/SC, como eu estava desmotivada a continuar o curso e sempre tive vontade de morar lá comecei os preparativos para ir final do ano, porém o mundo dá muitas voltas e devido a acontecimentos pessoais que não vou poder citar nesse diário a viagem foi cancelada, **a partir de então comecei a fazer um esforço para recuperar minha autonomia e motivação, foi quando resolvi tirar a poeira que já estava em todo o material e passei a revisar todos os assuntos de semestres passados, assistir programas em inglês, conversar com amigos que também conhecem a língua e até mesmo conversar comigo mesma enquanto ando pelas ruas (Gabriela, Greve, Diário 6).***

Na figura 15, percebe-se que no período de greve, Gabriela buscou novas interações com elementos e agentes que pudessem gerar energia em seu sistema de aprendizagem.

Porém, o excerto também aponta que o sistema da participante entrou numa fase de entropia (BUSHEV, 1994), levando-a a se questionar sobre a permanência no curso e a se colocar diante de um ponto de bifurcação quanto aos novos rumos a serem tomados em sua carreira acadêmica e profissional (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Gabriela ainda reforçou o quanto motivação e autonomia estão aninhados ao seu sistema de aprendizagem, pois, na sua perspectiva, sua desmotivação influenciou também sua autonomização.

No terceiro semestre, têm-se indícios de que o sistema de Gabriela tentou se auto-organizar e mudar de estado de fase quando ela tomou algumas iniciativas que poderiam impulsionar sua aprendizagem. Porém, a aprovação como estagiária não foi suficiente para tirá-la da bacia atratora, como se observa nos próximos excertos:

[09] *Gostaria de começar esse diário contando que estou muito feliz por ter conseguido um estagio na diretoria de projetos, no entanto, o terceiro semestre está sendo um pouco complicado, pois tenho a impressão de que não aprendi nada nos semestres anteriores, com isso passei a ter dificuldades na aprendizagem de LE, como por exemplo, desenvolver diálogos ou trechos escritos [...]. Entretanto as aulas de língua III estão ótimas, mas tenho sentido muita dificuldade em interagir durante a aula, as respostas não saem e fico travada. Infelizmente não encontrei nenhuma alternativa nova que possa me ajudar, continuo apenas pedindo auxílio para os próprios colegas de classe sobre assuntos que não entendi, e estes são muito prestativos em me ajudar (Gabriela, 3º semestre, Diário 7).*

As dificuldades no uso do inglês e a sensação de não ter progredido nas habilidades de produção oral e escrita persistem. Nota-se uma incongruência quando, apesar de elogiar a atuação do professor, a interação com esse novo agente também não gerou no sistema de Gabriela mudanças significativas. A participante mantém o mesmo estado atrator de inação ao afirmar que não conseguiu encontrar nenhuma nova alternativa para impulsionar sua aprendizagem. Além disso, continuou a atribuir seu insucesso nos estudos a fatores externos e estáveis, situação desfavorável segundo Ushioda (1996). Conforme discuto na subseção 2.2.3.1, o estudante precisa aprender a avaliar de forma crítica suas ações ou, nesse caso, a própria inação, buscando refletir sobre as reais causas que contribuíram para seu o sucesso ou fracasso, para que tome atitudes mais conscientes em futuras iniciativas (WEINER, 1972; USHIODA, 1996).

Nesse sentido, Bambirra (2014) enfatiza que os estudantes precisam aprender um tipo de reflexão que leve à ação. No entanto, o próximo excerto demonstra que a reflexão feita pela participante acerca de sua aprendizagem não gerou mudanças significativas, uma vez que permanece em um estado de estabilidade dinâmica:

[10] *Chegamos ao final de mais um semestre e infelizmente não percebi nenhuma progressão eficaz em minha aprendizagem de LE, sinceramente não adquiri novos conhecimentos através dos professores no segundo e terceiro semestre, as coisas novas que aprendi nesses semestres adquiri através dos próprios colegas de classe que me orientavam*

e ajudavam quando tinha alguma dúvida, esses fatores tiraram toda a minha motivação com o curso, sei que preciso ter autonomia na minha aprendizagem, porém esperava mais dos professores. Por muitas vezes procurei meios alternativos para melhorar minha aprendizagem, passei a assistir tutoriais de falantes nativos da língua inglesa no youtube, quando podia, pois, não tenho acesso a internet disponível em casa e nem próximo, por morar em local perigoso não existe cyber pela redondeza (Gabriela, 3º semestre, Diário 9).

No excerto, Gabriela demonstrou estar ciente de que precisa fomentar sua própria autonomia, porém, de forma contraditória, mostrou-se dependente ao referir que esperava mais dos professores, transferindo para eles ou para a falta de acesso à internet a culpa pelo sentimento de estagnação na aprendizagem do inglês e pela perda de sua motivação. Tais atitudes demonstram que a falta de reflexão crítica sobre as reais causas que inibiam sua autonomia contribuíram para a sua manutenção em uma bacia atratora. Nesse período, os únicos agentes que parecem ter influenciado positivamente sua aprendizagem foram seus colegas de curso, aos quais pediu a colaboração em momentos de dúvida, o que evidencia que, apesar da estabilidade dinâmica, o sistema continua em movimento.

Durante o quarto semestre, a influência da bacia atratora ainda se mostra forte na trajetória da aprendente, como se verifica neste excerto:

[11] Às vezes nem sei o que escrever neste diário, pois cada semestre que passa sinto que não vou conseguir, parece que parei no tempo, tenho me sentido desanimada, mesmo me esforçando para melhorar minha aprendizagem sinto que não aprendi nada e ter tirado o conceito insuficiente na prova de Língua 4 me fez sentir ainda pior, esqueço os assuntos estudados muito rápido, até mesmo palavras que usamos diariamente, não sei mais o que fazer. Tem sido uma corrida contra o tempo (Gabriela, 4º semestre, Diário 11).

Apesar de a participante mencionar ter se esforçado para fomentar sua aprendizagem, seus diários e o próprio conceito na disciplina LI IV evidenciaram que seu sistema não conseguiu se auto-organizar e mudar de estado de fase, pois, com a exceção do ocorrido no primeiro semestre do curso, foram raros os momentos em que procurou usar novas estratégias, de forma continuada, em sua trajetória de aprendizagem da LAd. Além disso, a participante demonstrou ter dificuldade em avaliar o próprio progresso, quando afirmou que tem a impressão de não ter aprendido nada.

O próximo excerto explicita a decisão tomada por Gabriela diante deste quadro de estabilidade:

[12] Durante este quarto semestre não tive muitas dificuldades em aprender os assuntos abordados, porém durante as provas me sai muito mal e no fim meu conceito foi insuficiente, acredito que a maneira como o professor de língua quatro realizou as avaliações, contribuiu de maneira negativa durante as provas, por exemplo, falta de organização, atrasos constantes [...], com isso, me senti muito desmotivada, e mesmo me esforçando e estudando bastante não foi suficiente, posso afirmar que esse foi o semestre que eu mais estudei e aprendi. No entanto resolvi trancar o próximo semestre, após muito pensar, e decidi seguir o caminho dos concursos públicos, devido a dificuldades financeiras para seguir na

universidade e outros assuntos pessoais que não convém a este diário, mas pretendo voltar à graduação assim que possível (Gabriela, 4º semestre/ Diário 12).

Observa-se que a aprendente tem dificuldades em refletir de forma crítica sobre os reais fatores que contribuíram para seu baixo rendimento; ao invés disso, continuou a atribuir a culpa pelo conceito recebido a fatores externos, tais como o professor e seus métodos avaliativos.

Em sua trajetória de aprendizagem de inglês, apesar de ter interagido com diferentes elementos e agentes, dentre eles professores, colegas e conselheiro, seu sistema não foi capaz de mudar de estado de fase e sair da bacia atratora profunda em que se encontrava desde o início do segundo semestre. Problemas pessoais e financeiros relatados em diversos momentos em seus diários provavelmente contribuíram para a manutenção desse estado de estabilidade dinâmica na trajetória de Gabriela.

Conforme discuto no capítulo teórico, a incapacidade de refletir de forma crítica ou de regular as próprias emoções pode paralisar o aprendente. No caso de Gabriela, a perda constante de energia e a influência negativa de fatores afetivos em seu sistema culminaram com a decisão de abandonar o curso de Letras.

A trajetória de Esther também evidencia a forte influência de problemas pessoais que impactaram seu subsistema afetivo, como discutirei a seguir.

4.1.2 Esther

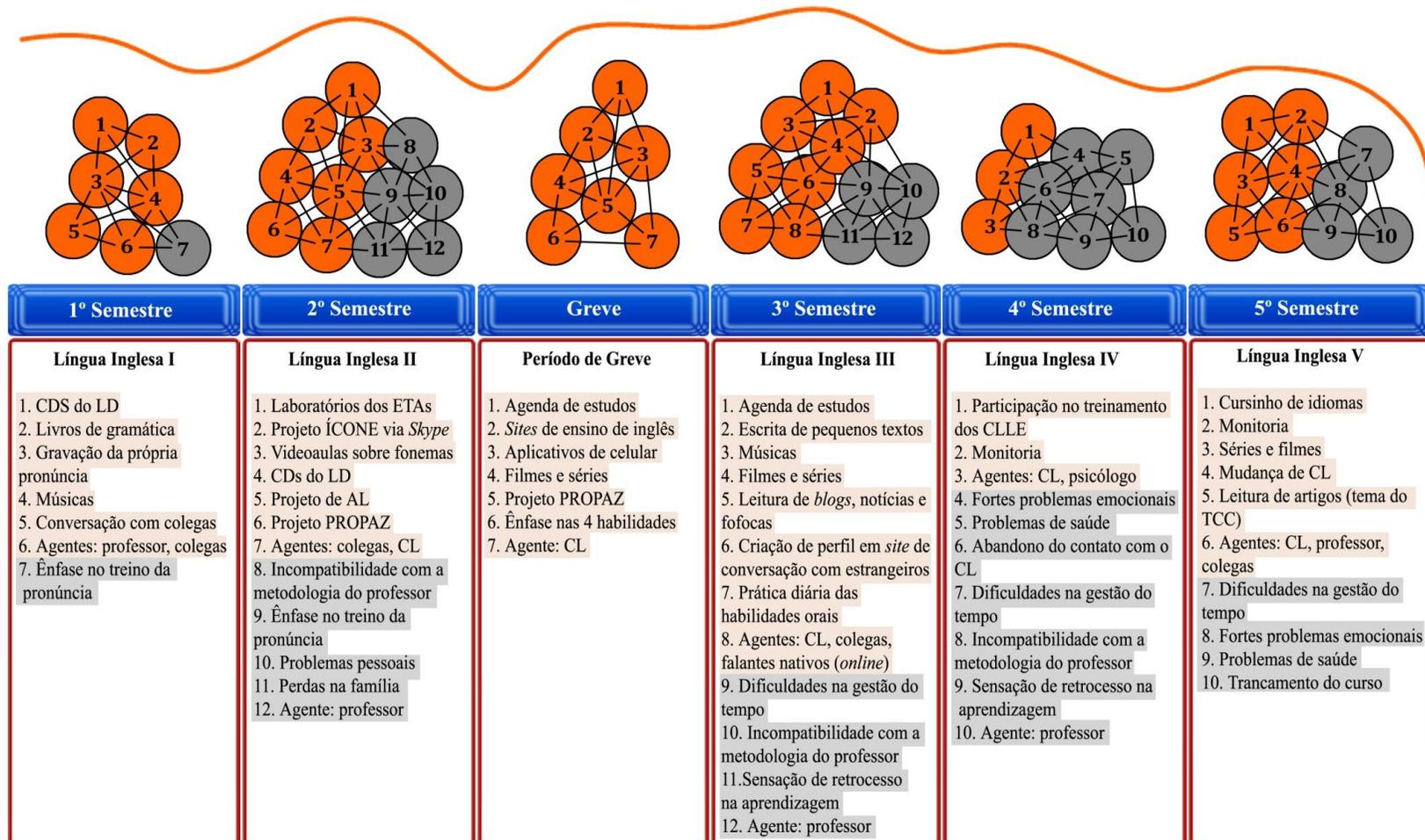
A trajetória de Esther é marcada pela influência de fatores afetivos e de suas crenças nos comportamentos que assume em sua aprendizagem de inglês, contribuindo para a instabilidade e flutuação de sua motivação e autonomia.

Na figura 16 (ver página seguinte), observa-se no primeiro, segundo e terceiro semestres do curso que a participante busca interagir com diferentes elementos e agentes, apesar de estar sob a influência de fatores inibidores de sua autonomia, representados pelos círculos na cor cinza.

Percebe-se a imprevisibilidade e complexidade do sistema de aprendizagem de LAd quando, durante a greve, diferentemente do que ocorreu com Gabriela, que chegou até mesmo a cogitar a desistência do curso, Esther não menciona em seu diário nenhum fator que tenha inibido sua aprendizagem e autonomia. Pelo contrário, na greve, Esther muda de estado de fase, assumindo novos comportamentos em prol de sua autonomização.

No quarto período, porém, sob a influência de fortes problemas emocionais, Esther cai em uma bacia atratora. Com a ajuda de agentes, consegue mudar de fase, porém, com o impacto de problemas afetivos, termina por trancar o curso após a conclusão do quinto semestre.

Figura 16 – Trajetória de Esther



Fonte: Elaborada pela autora

Em diversos momentos de sua trajetória, a participante relatou que sua motivação influenciou o nível de investimento dedicado à aprendizagem autônoma de inglês. Tal fato evidencia que o subsistema motivacional pode contribuir tanto para dinamizar quanto para estabilizar o processo de autonomização, conforme ilustrado a seguir:

[13] *Comparando com o primeiro diário, observo que estou mais autônoma na minha aprendizagem, porém as oscilações da minha motivação sobre o estudo da língua estrangeira se tornaram minha maior dificuldade. Depois que recebi o conceito “regular” na prova de inglês, meu entusiasmo em aprender uma língua nova se declinou para a escala “zero”. Para alterar essa situação, estou intensificando meus horários de estudo e procurando novas formas de aprendizado. Assim reformulei minha agenda de estudos, tentando adaptar meus horários de descanso e de aprendizagem. Utilizo novos livros de inglês focados em gramática básica e uso os CDs player do livro. Também estou participando do projeto da Falem: o Aconselhamento languageiro. Assim posso ter um conselheiro para orientar-me sobre meus avanços nas quatro habilidades. Acredito que com essas novas atitudes, com certeza, minha motivação se elevará [...]. Nesse semestre, eu comecei a freqüentar o “Lab” da norte-americana xx. A experiência tem sido bastante interessante, pois tenho contato com o nativo que fala inglês e assim obtenho maior conhecimento sobre a pronúncia correta do idioma. Também participei do projeto “Ícone”. Nesse projeto a conversação era via Skype. Um aluno do curso de Português (Nos EUA) conversava com um aluno do curso de Inglês (No Brasil). Essa interação com uma pessoa que estava aprendendo (também) uma nova língua, incentivou-me muito por perceber que qualquer pessoa que esteja aprendendo uma nova língua, tem a sua dificuldade. Portanto, a aquisição de um idioma é um processo que aos poucos vemos os resultados (Esther, 1º semestre, Diário 2).*

Ressalta-se no excerto que a motivação de Esther foi fortemente abalada pela baixa nota recebida. No entanto, a participante não se estabilizou diante dessa situação; ao invés disso, investiu em sua própria autonomização ao refletir, planejar e realizar novas ações que a levaram a uma mudança de estado de fase. Dentre as iniciativas tomadas, passou a interagir com novos agentes como o conselheiro languageiro e os falantes nativos de inglês.

Saliento que, desde o primeiro semestre, apesar de reconhecer suas limitações na oralidade, a aprendente procurou se expor a situações de uso da língua em contextos de interação direta com falantes nativos, demonstrando seu esforço em alcançar seus objetivos e em integrar-se a sua nova CoP (OXFORD, 2013; NICOLAIDES, 2017). A interação com os americanos no projeto Ícone também a levou a uma nova compreensão acerca das dificuldades que são inerentes ao processo de aprendizagem de uma LAd.

Apesar de terem emergido novos comportamentos e a sua motivação ter recebido um impulso, é possível perceber, desde o início do curso, a influência de uma crença que afetava seu sistema de aprendizagem: acreditava que deveria alcançar uma pronúncia perfeita do inglês, como a de um nativo.

[14] *Como sou iniciante em língua estrangeira, minhas dificuldades começam pelas principais habilidades, porém a oralidade se distingue como a mais preocupante. [...] Para solucionar essa questão estou ouvindo CDs player específico em ensinar a língua estrangeira. Estes são*

bastante úteis para mim, pois quando ouço as palavras tendo repeti-las inúmeras vezes para assimilar a entonação das palavras. E procuro a opinião dos meus colegas que sabem inglês sobre meu desempenho ao falar essas palavras (Esther, 1º semestre, Diário 1).

[15] *Como iniciante no aprendizado da língua inglesa, tenho inúmeras dificuldades, mas a principal delas seria a pronúncia. Quando falo uma frase ou alguma palavra, a impressão que eu tenho é de que há algo errado na minha pronúncia, e essa situação deixa-me desmotivada. [...] Apesar de meu desempenho em speak ter melhorado, ainda tenho a opinião de que devo e consigo melhorar minha pronúncia. Ainda mais que nesse semestre a disciplina Fonética e fonologia do inglês exige a entonação perfeita. Então, minha dificuldade está em acompanhar uma matéria que exige muito da minha pronúncia (Esther, 2º semestre, Diário 5).*

Esther afirma que sua principal dificuldade era a oralidade. No entanto, os excertos evidenciam uma incompatibilidade entre a prioridade estabelecida e as ações empreendidas, tais como a repetição de palavras isoladas e o treino constante para atingir a pronúncia perfeita como a de um falante nativo. Observa-se que a participante estava em um atrator quando se dedicou ao uso de estratégias pouco eficazes para ajudá-la a superar as dificuldades identificadas em sua produção oral: ao ingressar nos laboratórios dos ETAs, seu objetivo foi aprender a pronúncia correta do idioma (excerto 13); ao estudar para a disciplina Fonética e Fonologia, ao usar recursos tecnológicos e ao interagir com seus colegas de classe, seu objetivo continuou se limitando ao aperfeiçoamento de sua pronúncia (excertos 14 e 15).

No excerto 16, a autonomia de Esther foi impulsionada por sua concepção de comunidade imaginada (NORTON, 2012), na qual vislumbrava tornar-se uma falante fluente do inglês. Motivada por essa visão de “eu futuro”, passou a usufruir de novos propiciamentos disponíveis em sua CoP. No entanto, como o sistema é aberto a influências do contexto e sujeito à contínua auto-organização, ao final do segundo semestre, a participante apontou uma série de fatores que influenciaram negativamente sua aprendizagem:

[16] *No começo do semestre minha autonomia estava mais elevada por conta da determinação de aprender o inglês o mais rápido possível. Por isso, comecei a frequentar o Sit-in da norte-americana xx e buscar novas estratégias de aprendizagem. Porém, com a vinda de um novo professor e por problemas pessoais, essa determinação extraviou-se. Para começar, sentir muita dificuldade em acompanhar o método de ensino do meu novo professor de Língua II; uma aula mais mecânica e parada. Como estava acostumada com uma metodologia mais dinâmica de outro professor, essa mudança drástica afetou meu aprendizado. Com o decorrer das aulas, percebi que o meu desempenho naquela matéria estava aquém do que eu gostaria. Muitos assuntos que ele lecionava, eu simplesmente não conseguia assimilar ou praticar. Procurei solucionar o problema, assim intensificando meus estudos, porém com duas perdas seguidas na família, minha autonomia e motivação chegaram a zero (Esther, 2º semestre, Diário 6).*

As novas dificuldades relatadas demonstram que a influência de problemas pessoais, relacionados ou não ao ambiente de sala de aula, podem levar o sistema de aprendizagem a um estado de entropia (BUSHEV, 1994), afetando a autonomia e a motivação.

Em seguida, não obstante à greve que se instaurou na universidade, a ajuda da conselheira contribuiu para compensar a energia perdida no sistema de Esther, resgatando sua motivação para aprender inglês:

[17] Conversei com a minha conselheira sobre essas dificuldades e juntas criamos um planejamento de estudos. Primeiro de tudo fiz uma lista das minhas maiores dificuldades na língua inglesa como a pronúncia, a escrita e em algumas palavras. Depois fizemos o planejamento. Ela propôs que eu tinha que reservar pelo menos um horário para os meus estudos e procurar sites que ajudam estudantes de inglês a aprender com nativos da língua. Um bom exemplo de sites desse tipo é o LiveMocha.com. Outro mecanismo que encontrei foi o aplicativo Duolingo [...]. Com esse aplicativo estou diariamente praticando o inglês, além de ver as séries e filmes legendados e o planejamento dos estudos que me ajudam a aprimorar minhas quatro habilidades em inglês. Espero que com essas atitudes possa realmente encontrar os melhores mecanismos para minha aprendizagem (Esther, Greve, Diário 7).

Nota-se que, diferentemente do que ocorreu com Gabriela, a interação com a conselheira gerou sinergia em seu sistema. A negociação com esse agente ajudou-a a migrar do estado atrator em que se encontrava, no qual enfatizava apenas a prática da pronúncia por influência de seu subsistema de crenças. Suas novas escolhas e ações fomentaram sua aprendizagem de inglês, ampliando sua gama de estratégias para a prática das quatro habilidades.

No entanto, no retorno às aulas no terceiro semestre, com a justificativa de falta de tempo devido aos trabalhos requisitados nas demais disciplinas, a participante passou a ter dificuldade em seguir o planejamento negociado com sua conselheira, passando a estudar inglês apenas nos fins de semana. Além disso, sentiu uma incompatibilidade com a metodologia do novo professor de LI. Como o sistema é imprevisível, a frustração com a monotonia das aulas de inglês acabou por impulsionar a emergência de novos comportamentos. Para compensar o prejuízo que sentia, a participante procurou, por conta própria, fazer escolhas e interagir com um maior número de elementos e agentes (ver figura 16), comportamento característico do aprendiz autônomo proposto por Franco (2013).

[18] Diante de uma situação complicada na faculdade, a única alternativa que encontrei foi a de buscar mais autonomia. Assim, dando continuidade ao processo que estava tendo, procurei ser a mais autodidata possível. Comecei a ler mais textos em inglês, como blogs, notícias ou até mesmo “fofocas” de famosos, tudo em inglês, mesmo passando por algumas palavras que não conhecia, aprendi novos termos e algumas gírias que desconhecia na língua inglesa. Com a indicação de um colega da faculdade, criei um perfil em um site de conversação entre pessoas de vários países [...]. Assim, comecei a conversar com estrangeiros através do Skype ou Facebook. [...] A frustração e o desânimo que sentia pela aula do professor de língua inglesa acabaram por impulsionar o meu aprendizado. Porque apesar de ser desanimador, isso foi uma lição de que é preciso sempre procurar a autonomia para alcançar os objetivos, que é aprender uma nova língua (Esther, 3º semestre, Diário 10).

No quarto semestre, no entanto, Esther continuava a sentir que seu nível de inglês está aquém do que esperava. Neste momento, voltou à tona a influência de fatores afetivos impactando ou até mesmo paralisando suas ações. Em uma bacia atratora profunda, refletiu sobre suas limitações, contudo não conseguiu agir para superá-las:

[19] Como o desafio é enorme, tenho que procurar alternativas que possam aliviar essa pressão e que me façam fortalecer a minha confiança e conseqüentemente a minha motivação. Pensar nesse futuro está me causando uma grande aflição e isso afeta diretamente o meu aprendizado. Estou participando do projeto do Aconselhamento Linguageiro, apesar que faz alguns semanas que não falo com a minha conselheira, relatei para ela essas angústias no nosso último encontro e ela me aconselhou que o melhor seria pensar no presente, ou seja no semestre atual e conseguir ter o conceito excelente em todas as disciplinas. Seus conselhos foram exatos no momento e estou tentando pensar mais no presente. (Esther, 4º semestre, Diário 11)

[20] Essa desorganização do meu tempo está afetando diretamente meu desempenho acadêmico, pois com a falta de tempo para estudar, sinto que estou tendo um retrocesso no meu aprendizado. É um pouco exagerado dizer também que não tenho tempo. Na verdade, o cansaço de ir para a faculdade todos os dias (moro longe da UFPA) e depois quando chegar lecionar aulas de reforço (estou alfabetizando um menino de 7 anos) acabam fazendo com que eu procrastine meu pouco tempo que resta da minha rotina. Na faculdade, as conseqüências são as piores possíveis, [...] sinto que meu inglês está deixando a desejar outra vez e tenho medo de não conseguir reverter essa situação (Esther, 4º semestre, Diário 12).

[21] Como relatei no segundo diário, a minha principal dificuldade seria a falta de organização de tempo, isso está com certeza atrapalhando meus estudos. Mas percebi que também estava com problemas emocionais em relação à faculdade, porque estava sentindo tristeza em relação ao meu desempenho nas outras disciplinas, não somente em inglês IV. Por isso resolvi ir ao psicólogo para relatar esses problemas emocionais, e estou mais calma por poder enxergar agora que irei superar esses problemas e que tudo depende de mim. Assim não posso ser fraca e desistir de tudo que passei por um momento de estresse, ansiedade (Esther, 4º semestre, Diário 13).

A participante temia não conseguir se tornar fluente, nem professora de inglês, o que gera pressão, insegurança e inibe sua autonomia (excerto 19). Ao relatar ao seu conselheiro essa angústia quanto ao seu “eu-temido” (HIGGINS, 1987 *apud* DÖRNYEI, 2005), esse sugeriu que ela partisse para ações no presente em prol de alcançar seus objetivos futuros. A colaboração do conselheiro contribuiu para a regulação das emoções de Esther, porém não gerou na aprendente mudanças de atitude.

No excerto 20, Esther fez referência à sensação de estagnação e retrocesso, impressão comum às participantes Gabriela e Marília, ao se estagnarem em uma bacia atratora. A participante tentou justificar sua inação pela falta de tempo, mas na verdade, ao refletir, percebeu que não era exatamente esse o problema, mas sim o fato de procrastinar, deixando de priorizar o estudo do inglês.

Ao final do quarto semestre, após relatar o impacto de uma série de emoções, tais como ansiedade, estresse, tristeza, medo de ser fraca e desistir do curso, resolveu buscar ajuda

profissional (excerto 21). Na complexidade, busca-se reconhecer o quanto as emoções têm o poder de moldar o que os estudantes fazem e como eles aprendem (BARCELOS, 2015). No caso de Esther, as questões emocionais que afetavam sua saúde podem ter contribuído para a sua manutenção em uma bacia atratora, inibindo ou até mesmo bloqueando sua capacidade de reagir às dificuldades enfrentadas.

Outra consequência da perda de energia no sistema de Esther foi o “abandono” do aconselhamento, elemento que outrora contribuía para sua aprendizagem e autonomização.

[22] No semestre passado meu desempenho nas matérias foi muito bem, consegui obter o conceito excelente em quase todas as matérias. Eu sei que meu empenho foi fundamental, mas o Aconselhamento Linguageiro foi crucial para essa “engrenada”. Porém, por um erro meu acabei deixando um pouco de lado os encontros com a minha conselheira. Acho que a ilusão de que tudo iria bem, foi o responsável por esse “abandono” do Aconselhamento. Entretanto, estou empenhada em reiniciar os acompanhamentos da minha conselheira. Depois de quase quatro meses (Sim, quatro meses!) entrei em contato com a minha conselheira e marcamos um encontro. Sinto que com esse encontro irei conseguir organizar o meu tempo e quem sabe, me sentir mais motivada (Esther, 4º semestre, Diário 12).

Além da decisão de retornar ao aconselhamento, outras atitudes evidenciaram uma mudança de estado de fase, na qual passou a investir novamente em sua autonomização, fazendo novas escolhas como inscrever-se em um curso particular de inglês; participar do treinamento para a seleção de estagiários dos CLLE; e atuar na monitoria de inglês, conforme discutirei mais adiante na próxima seção.

[23] Como relatei no último diário, comecei a frequentar um cursinho de inglês perto da minha casa. Para minha surpresa (porque eu pensava que estava muito mal em inglês, tipo ainda no básico) fiz o nivelamento e entrei na turma do nível intermediário. Sinto-me mais a vontade no cursinho do que na faculdade. Acho que é pelo fato de que todos na turma estão no mesmo nível que eu e pelo ambiente acolhedor. Já fiz até prova oral. Dos 20 pontos que valia, eu tirei a nota 18,5. Fiquei super feliz, claro, porque não esperava tanto assim, esperava menos. Isso demonstra o quanto minha confiança está abalada. [...] O fato de estar frequentando um cursinho de inglês já é algo bem motivador, ainda mais vendo os resultados dando certo (até esse momento). Sinto-me mais motivada e conseqüentemente mais autônoma. Conseguir encaixar um horário para os meus estudos. Todas as noites tento estudar o máximo que eu posso. Sempre alternando as quatro habilidades. Porém em minha opinião ainda estou aquém do que é esperado. Preciso estudar muito mais (Esther, 5º semestre, Diário 15).

No quinto semestre, Esther considerou que sua aprendizagem no cursinho de inglês foi mais profícua, reforçando uma crença sustentada previamente em seus diários de que se aprende de fato a língua quando se pode frequentar um curso particular. Nesta nova CoP, sentiu-se mais confortável entre seus pares e legitimada como falante de inglês. Além disso, os resultados positivos em sua primeira avaliação devolveram-lhe a autoconfiança, a motivação e, conseqüentemente, a autonomia (DÖRNYEI; OTTÓ, 1998; BENSON, 2006; USHIODA, 1996, 2009).

Outra mudança de comportamento foi o investimento na leitura e escrita acadêmica, em preparação ao TCC:

[24] *Também mudei de conselheiro linguageiro e sinto que com essa relação eu possa progredir mais. Ele está me ajudando bastante a enfrentar o meu problema com a escrita, pois essa habilidade é primordial para fazer o TCC e necessito urgentemente melhorar no writing. Para isso eu e meu conselheiro decidimos que eu poderia escrever em inglês no meu diário pelo menos uma vez por semana. Porém, só consegui até agora fazer um relato, pois falta de motivação e a procrastinação faz com que eu não escreva o quanto que eu gostaria em inglês (Esther, 5º semestre, Diário 16).*

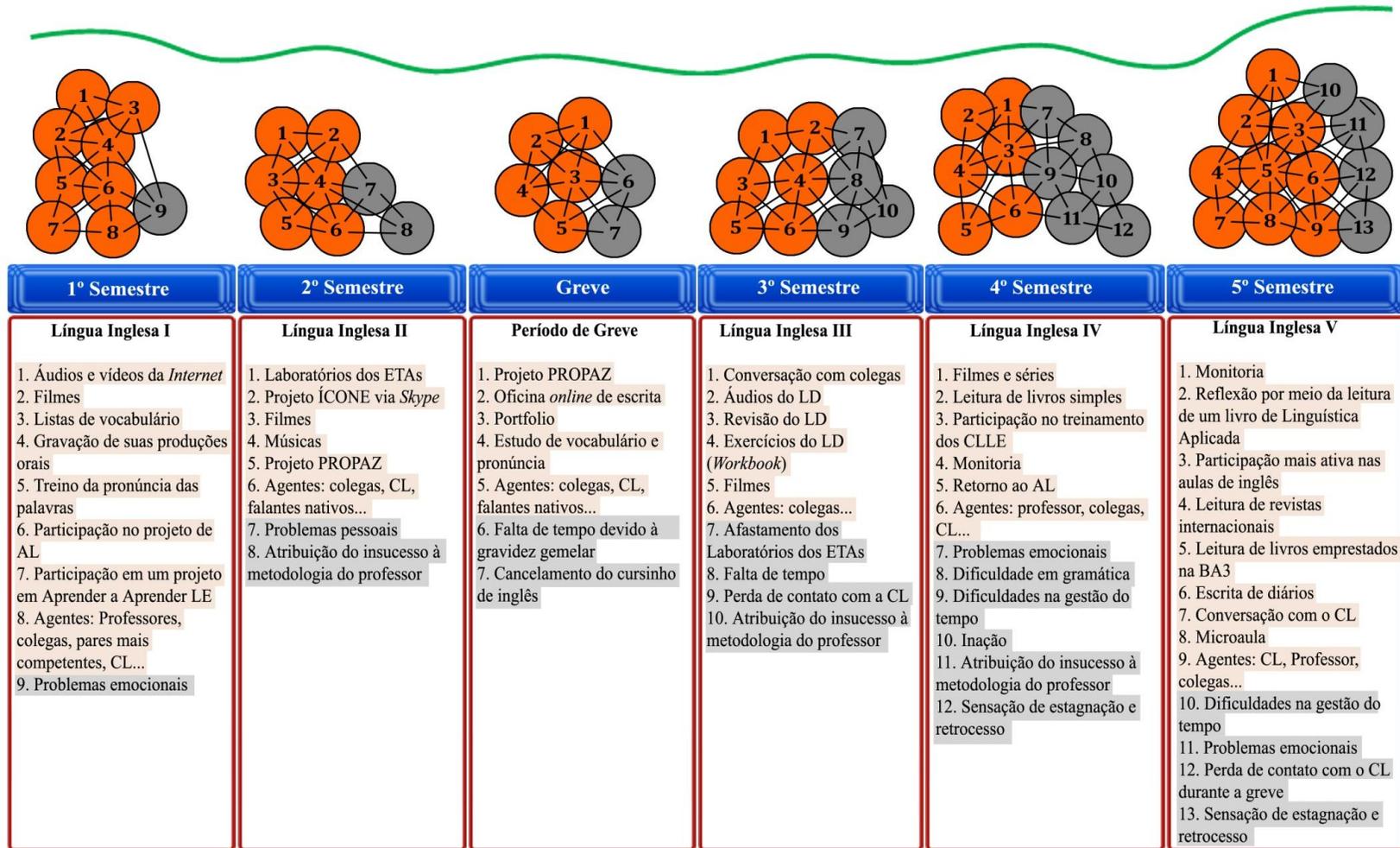
[25] *Apesar dos meus esforços, a escrita continua sendo a principal dificuldade da minha aprendizagem. E isso se tornou mais grave nesse quinto semestre. Tudo começou quando a professora de inglês pediu para os alunos escreverem um pequeno artigo sobre um determinado assunto. Eu fiz o texto, mas consciente que não tinha feito um bom trabalho. No outro dia quando eu cheguei à sala de aula, deparei com o meu texto sendo avaliado pelos meus colegas. E aquilo me incomodou porque eu sabia dos meus erros. E como eu suspeitei meu texto estava com muitos erros, e vendo meus colegas apontarem meus erros foi algo bem desanimador. Desde aquele dia eu sinto receio em escrever algo em inglês e isso está sendo uma tortura. Minha motivação desmoronou de novo [...]. E fico me perguntando se estou apta para o sexto semestre (Esther, 5º semestre, Diário 16).*

Na interação com o novo conselheiro, foi negociada uma ação diferente para desenvolver a escrita. Porém, novamente Esther não conseguiu transformar esse planejamento em ação de forma efetiva e continuada (DÖRNYEI; OTTÒ, 1998). No último semestre de LI, sentia-se ainda bastante insegura em relação à produção textual. Após uma experiência negativa de escrita em sala de aula, comparando-a a uma tortura, observa-se a influência de fatores afetivos inibindo sua capacidade de reagir às dificuldades. Sentindo-se marginalizada em sua CoP por não alcançar o nível de fluência que almejava, optou por trancar o curso. Fatores afetivos também influenciaram a trajetória de Marília, conforme discutirei a seguir.

4.1.3 Marília

A trajetória de Marília é marcada pela insegurança, devido à falta de proficiência no inglês. Fatores afetivos como esse influenciaram sua trajetória de aprendizagem ao longo do curso, conforme demonstro na figura 17 (ver página seguinte). No entanto, evidencia-se também sua resiliência, pois, apesar das dificuldades e problemas pessoais vivenciados, a participante procurou sustentar a dinamicidade em seu sistema de aprendizagem. Tal fato pode ser observado pelo número crescente de elementos e agentes que fomentaram sua autonomia. Apesar de ter passado por uma bacia atratora profunda a partir do terceiro semestre, muda de fase e mantém-se no curso, o que ratifica sua capacidade de adaptação e resiliência. A seguir, discutirei alguns momentos relevantes de sua trajetória.

Figura 17 – Trajetória de Marília



Fonte: Elaborada pela autora

Ao longo dos diários, percebeu-se que a reflexão, supradimensão no processo de autonomização, esteve constantemente presente na trajetória de Marília, como se verifica no próximo excerto:

[26] *Com as teorias em sala de aula, percebi que preciso assumir a responsabilidade da minha aprendizagem em língua estrangeira, que não devo depender apenas do professor e que as minhas dificuldades podem ser superadas, incluindo a insegurança. [...] O fato de meus classmates já falarem em Inglês tem me motivado a estudar mais, pois preciso me dedicar mais no aprendizado da língua, para ser também proficiente como eles (Marília, 1º semestre, Diário 01).*

Bambirra (2014, p. 106) reforça que a reflexão deve fomentar a ação, levando o aprendente a “escolher investimentos futuros e decidir esforços dirigidos à própria aprendizagem”. Observa-se que a apropriação da teoria discutida na graduação levou a participante a refletir e compreender seu papel central na condução da própria aprendizagem e na superação de dificuldades, tais como a regulação das próprias emoções.

Percebe-se também a imprevisibilidade e a complexidade do sistema de aprendizagem de LAd em diversos momentos nesta investigação. O fato de os colegas de classe já serem proficientes, que poderia desestimular a participante, surtiu um efeito diverso, motivando-a. O objetivo de tornar-se fluente em inglês, presente em sua comunidade imaginada (NORTON, 2012), instigou o planejamento e as ações para alcançá-lo. O subsistema da motivação, portanto, mostrou-se intimamente interligado à autonomia ao referir que sua visão de “eu-futuro” como falante proficiente de inglês favoreceu uma maior dedicação ao estudo da língua (DÖRNYEI, 2005; 2009). Com o foco nesse objetivo e consciente de suas limitações, a participante se inscreveu, ainda no primeiro semestre do curso, no projeto de AAL. Essa iniciativa em si já representou um comportamento autônomo:

[27] *O speaking era a minha principal dificuldade em inglês, pois antes eu tinha muito medo e vergonha de falar em público, mas aos poucos essa barreira vem sendo superada. A minha participação no projeto Aconselhamento Linguageiro, tem sido de suma importância, para me ajudar a superar minhas dificuldades em inglês, pois através das sessões de aconselhamento, eu compreendi que para aprender uma língua estrangeira, eu preciso falar na língua alvo (Marília, 1º semestre, Diário 03).*

Assim como ocorreu com Esther, a interação com o conselheiro linguageiro também gerou sinergia e fomentou a autonomização de Marília. A compreensão de que se aprende a LAd por meio de seu uso pode ter ajudado a participante a lidar com fatores afetivos que a influenciavam, tais como o medo, a vergonha e a insegurança (ARAGÃO, 2008); e a usufruir de novos propiciamentos:

[28] *Para melhorar a minha oralidade, faço listas de palavras para adquirir vocabulário e ampliar a minha possibilidade de comunicação, além disso, gravo a minha fala ao repetir*

diálogos em inglês, para saber se a minha pronúncia está correta e para falar de uma forma mais natural (Marília, 1º semestre, Diário 02).

[29] *Neste semestre eu tenho participado dos labs dos americanos que me ajudam a trabalhar o meu listening e speaking [...]. Neste mês de Abril, eu participei do projeto ICONE, em que podia falar em inglês com nativos americanos via Skype. Este projeto foi muito importante para mim, no início eu não queria participar, porque eu me senti insegura pensando se eu iria conseguir me comunicar com os americanos, mas no final tudo deu certo. E o mesmo me animou na aprendizagem de inglês, pois foi muito importante para mim, saber que estava sendo compreendida ao falar com eles e que podia entendê-los também (Marília, 2º semestre, Diário 04).*

[30] *No momento estou participando do projeto PROPAZ, onde faço uma sensibilização do inglês para crianças carentes, para que as mesmas possam despertar interesse em aprender a língua inglesa. Este projeto tem sido muito importante para minha aprendizagem em inglês, pois nele eu faço planejamento de aulas e estou tendo a oportunidade de ter a prática de sala de aula antes mesmo de estar formada (Marília, 2º semestre, Diário 05).*

O excerto 28 reforça a conscientização da aprendente quando buscou fazer escolhas conscientes na adoção de estratégias apropriadas para a superação de sua dificuldade na produção oral. No excerto 29, a participante retrata a insegurança que sentiu inicialmente ao participar do projeto ÍCONE, porém foi capaz de regular esse fator afetivo, ao invés de estabilizar-se diante dele. Além disso, a trajetória de Marília abrigou uma mudança de estado de fase e a emergência de novos comportamentos investidos em sua autonomização, pois, apesar de estar no segundo nível de inglês, a participante já usufruiu de diversos propiciamentos de uso da língua, mesmo aqueles em que precisava se expor à prática do inglês (excertos 29 e 30) e interagir com falantes nativos (excerto 29). A trajetória de Fábio é percorrida de forma diferente, pois o participante decide se expor a este tipo de interação somente após se considerar mais preparado no uso da LAd, como discutirei mais adiante. Uma vez que o sistema é sensível ao *feedback* (LARSEN-FREEMAN, 1997), a experiência de sucesso na interação com falantes nativos via *Skype* alimentou a motivação de Marília. Ademais, a iniciativa de participar desde o segundo semestre de um projeto de extensão no qual são ministradas aulas para crianças carentes também evidenciou um comportamento autônomo e refletiu a emergência de sua identidade de professora em formação (NORTON, 2000). Conforme apresento no modelo, considero o sistema identitário como um subsistema aninhado à autonomização.

No entanto, ao final do segundo semestre, a participante se desmotivou por não se identificar com o método do professor de LI e por passar por problemas pessoais não explicitados nos diários. Neste momento, o sistema afetivo de Marília interferiu na fluência de

suas ações (ARAGÃO, 2008), levando-a a uma condição de estabilidade da aprendizagem da LAd e do processo de autonomização.

Em seguida, no período de recesso surgiram dois fatos novos que também influenciaram a trajetória de Marília: iniciou-se uma greve na universidade e a participante descobriu uma gravidez de gêmeos. Esses dois acontecimentos acarretaram a diminuição de seu contato com o inglês, mas depois provocaram resultados imprevisíveis, que ilustram o efeito borboleta (LARSEN-FREEMAN, 1997; PAIVA, 2011b), conforme evidencia o excerto 31:

[31] A greve da UFPA e principalmente a minha gravidez de gêmeos afetaram consideravelmente minha aprendizagem de inglês, pois a greve fez com que me afastasse do contato com a língua e por estar grávida e não me sentir muito bem, cancelei o cursinho de inglês que fazia. Entretanto, a falta da prática com o inglês e a possibilidade de não cursar o próximo semestre da faculdade me motivaram a estudar em casa, portanto estes fatos apesar de terem tido um peso contrário a minha aprendizagem no início, acabaram por me impulsionar positivamente (Marília, Greve, Diário 07).

No retorno às aulas, contudo, a interação de uma série de fatores influenciou negativamente seu processo de autonomização, levando-a a uma bacia atratora:

[32] Minhas dificuldades atuais são speaking e listening, pois no momento não estou tendo muito contato com a língua inglesa por falta de tempo e também estou frequentando menos as aulas de inglês, o que tem me prejudicado um pouco, pois é na sala de aula que eu tenho mais oportunidade de falar na língua alvo, já que não tenho mais tempo disponível para participar dos workshops de inglês. [...] No momento eu não estou fazendo nada para resolver esse problema, pois com a chegada dos meus bebês eu ainda estou em fase de adaptação à minha nova rotina e como fiquei um tempo sem estudar estou com alguns trabalhos pendentes que estão ocupando o tempo que tenho disponível [...]. Um fato que me atingiu negativamente foi a viagem da minha conselheira para sua cidade natal, pois eu não esperava por essa triste surpresa, pois a mesma me ajudava muito a superar minhas dificuldades neste complexo processo de aprendizagem (Marília, 3º semestre, Diário 09).

Apesar de todos os fatores relatados, que poderiam inibir sua autonomia, Marília mostrou-se resiliente (MASTEN *et al*, 2011), e conseguiu adaptar-se diante das dificuldades, fazendo os trabalhos solicitados pelos professores para que não perdesse o semestre e pudesse acompanhar sua turma como almejava.

A seguir, destaco alguns padrões de comportamento mantidos por Marília que também ocorreram na trajetória de Gabriela e Esther enquanto se encontravam sob o efeito de uma bacia atratora:

[33] Em relação aos diários anteriores, acredito que não houve progresso significativo, tanto pela minha falta de tempo para estudar, por causa das diversas consultas que tinha que fazer durante minha gravidez quanto por estar desmotivada para a aprendizagem de LE, pois as aulas de língua inglesa que eram uma das poucas oportunidades de falar em inglês que eu tinha, deixou um pouco a desejar, pois não me identifiquei com a didática da professora, a qual usava a tática de repetição de palavras, o que deixava a aula monótona e entediante [...]. (Marília, 3º semestre, Diário 10).

[34] *No momento estou com problemas em organizar meu tempo, eu até planejo um tempo de estudo mas não consigo executá-lo, principalmente agora que os gêmeos demandam mais atenção (Marília, 4º semestre, Diário 12).*

[35] *Minha dificuldade atual continua sendo a fala e agora também a leitura em inglês, porque estou tendo muita dificuldade com os textos acadêmicos [...]. No momento estou apenas assistindo filmes em inglês (Marília, 4º semestre, Diário 13).*

No excerto 33, destaco o estado atrator de inação e a sensação de estagnação na aprendizagem de inglês, justificada pela participante por sua falta de tempo para se dedicar aos estudos. Soma-se ainda a desmotivação de Marília pela incompatibilidade com a metodologia adotada pelo professor nas aulas de LI.

No excerto 34, a participante demonstrou ter o interesse em estudar, mas não conseguiu passar do planejamento para as ações. Além disso, quando Marília mencionou que estava apenas assistindo filmes mediante suas dificuldades na oralidade, configurou-se outro estado atrator, pois optou por estratégias mais cômodas e aparentemente pouco eficazes para superar as dificuldades relatadas, provavelmente por exigirem um menor esforço, fazendo parte de sua zona de conforto.

No entanto, no quarto semestre, novas escolhas feitas pela participante foram relevantes para sua aprendizagem, o que evidencia que, apesar de estar sob o efeito de uma bacia atratora, seu sistema manteve-se em estabilidade dinâmica:

[36] *Minha participação no treinamento dos Cursos Livres foi muito relevante para mim, pois aprendi muito nele, além do mesmo ter me proporcionado a oportunidade de ser monitora [...]. É muito interessante, porque não me vejo apenas como uma aprendente, mas também observadora dos métodos de ensino, das dificuldades dos alunos, de como preparar uma aula, entre outras coisas, que com certeza me ajudarão no futuro como professora de inglês (Marília, 4º semestre, Diário 12).*

[37] *E no final deste semestre voltei a ser aconselhada, desta vez pelo professor xx. Ainda não colocamos em prática as estratégias que escolheu para me ajudar, por causa das férias, mas gostei muito das nossas primeiras sessões de aconselhamento e acredito que ele poderá me ajudar a vencer minhas dificuldades. (Marília, 4º semestre, Diário 13).*

A participação no treinamento e a conquista da vaga de monitora (excertos 36) levaram novamente à emergência da identidade de professora em formação em Marília, o que reforça que investir na aprendizagem de línguas também significa investir na construção de novas identidades (ARAGÃO, 2014; PAIVA, 2011a). Tal fato evidenciou a importância de inserir a prática pedagógica como componente curricular desde o início dos cursos de licenciaturas, seguindo a orientação do MEC. A abertura para a entrada de energia levou o sistema a se auto-organizar, a ponto da participante tomar a iniciativa de retomar o AAL.

O semestre seguinte, em que cursou LI V, foi interrompido por mais uma greve, impactando negativamente o sistema de aprendizagem de Marília, mantendo-a nessa bacia atratora profunda:

[38] As dificuldades relatadas nos diários anteriores continuam as mesmas: fala e escrita, sem progressos. Acredito que o último semestre foi muito desmotivador pra mim, pois sinto-me como se tudo que eu já havia aprendido tivesse ido morro à baixo. Todo o trabalho dos professores anteriores relacionado a motivação e autonomia, pois por mais que os alunos questionassem o meio de avaliação nada era feito para mudar a situação, fazendo-me até não ter vontade de ir para a aula de inglês, o que nunca havia acontecido antes. A falta de tempo também tem sido um fator difícil de vencer, pois não consigo organizar meu tempo para estudar, principalmente agora que os bebês tem exigido muito mais atenção de mim. [...] Minha principal dificuldade continua sendo a fala, além disso, acho que estou com problemas de origem emocional relacionada a língua, porque sinto-me muito insegura, agora mais do que nunca a falar na língua alvo e até um pouco pressionada a isto, pois fomos alertados pelos professores que os mesmos seriam muito mais exigentes com os aprendentes de inglês da turma, isto me deixa muito preocupada. Como já estamos na língua V, fico pensando várias coisas acerca da minha aprendizagem, fico me questionando se realmente conseguirei ter proficiência em língua inglesa? O porquê tenho tanta dificuldade? Se conseguirei ser uma boa professora? Se conseguirei alcançar minhas metas estabelecidas no curso? Se conseguirei me formar? Enfim, entre outras coisas (Marília, 5º semestre, Diário 14).

Nesse estado entrópico (BUSHEV, 1994), Marília não só tinha a sensação de estagnação em sua aprendizagem do inglês, mas também de perda de tudo o que havia conquistado anteriormente, sentimento relatado também por Gabriela em seus diários (excerto 06). A participante manteve-se no mesmo estado atrator de inação diante dos constantes problemas na oralidade e na escrita. Somou-se ainda o impacto significativo de fatores emocionais, tais como insegurança, pressão e medo de não alcançar os objetivos que vislumbrava em seu “eu que deve ser” (DÖRNYEI, 2005), estabilizando seu processo de autonomização. Percebendo que sua proficiência estava aquém do que almejava em sua comunidade imaginada (NORTON, 2012), Marília sentiu-se marginalizada nesta CoP.

No entanto, no decorrer do semestre, com a ajuda de novos agentes, como o conselheiro e a professora de LI V, a participante conseguiu finalmente mudar de estado de fase e sair da bacia atratora em que se encontrava desde o terceiro semestre:

[39] O aconselhamento tem sido muito importante na minha aprendizagem, pois me ajuda como um suporte para que eu possa conquistar minha autonomia, além disso tem me ajudado a ver as meus próprios avanços relacionados à língua que eu não consigo perceber sozinha. Com a ajuda do meu conselheiro tenho criado estratégias para superar minhas dificuldades em inglês, como ler notícias de revistas internacionais para melhorar a leitura, e escrever em um diário sobre o que tem acontecido em minha vida acadêmica toda semana, para melhorar a escrita [...]. Desde o momento em que passei a conversar na língua alvo com meu conselheiro, sinto que tenho evoluído gradativamente em relação ao speaking, pois tenho usado mais a língua para falar sobre os assuntos abordados em sala de aula e fora dela também. Tenho me sentido mais confiante para responder perguntas quando sou questionada em inglês (Marília, 5º semestre, Diário 15).

[40] *A professora de línguas contribuiu significativamente para meu processo de aprendizagem também, pois esta me ajudou muito com dicas para melhorar minhas habilidades, bem como fomentou minha motivação para estudar, pois a mesma sempre pontuava nossos avanços na língua e também mantinha um ambiente agradável em sala de aula, propício ao aprendizado, além de sua com sua didática maravilhosa (Marília, 5º semestre, Diário 16).*

No excerto 39, a inação e o uso de estratégias inapropriadas para superar suas dificuldades foram substituídos pelo uso de estratégias relevantes para suas necessidades de aprendizagem negociadas com o conselheiro. Ressalta-se que a colaboração e a negociação são processos presentes no modelo dinâmico de autonomização, dos quais os agentes envolvidos na aprendizagem podem lançar mão para alcançar objetivos. Além disso, suas novas escolhas e ações ajudaram-na a superar problemas em seu sistema afetivo, devolvendo-lhe a autoconfiança.

No excerto 40, a professora de LI V estimulou a motivação da participante por meio do *feedback* positivo, mostrando os avanços que a mesma não conseguia perceber enquanto se encontrava na bacia atratora (excerto 40).

Fazendo uma autoavaliação, acionando mais um movimento do processo de autonomização, a aprendente narra suas conquistas:

[41] *Considerando minhas dificuldades relatadas nos últimos diários, acredito que houve grandes progressos em minha aprendizagem em inglês, principalmente na fala, pois esta foi muito trabalhada no último semestre nas sessões de aconselhamento. Fico muito feliz por estar conseguindo me expressar mais na língua alvo e também por perceber que esta dificuldade na produção oral, a qual sempre relatei em meus diários se tratava mais de uma questão de prática. [...] No momento não tenho uma dificuldade definida, pois com a ajuda do meu conselheiro, criamos estratégias para melhorar minhas outras dificuldades relatadas também, como a escrita, a qual tenho treinado escrevendo diários semanais relatando os acontecimentos em minha vida acadêmica. E a leitura, a qual tenho treinado lendo livros que empresto na BA3, que me ajudaram muito a melhorar minha participação nas aulas ministradas em inglês, já que estas exigiam leitura acadêmica e comentários dos assuntos abordados (Marília, 5º semestre, Diário 16).*

Por meio de reflexão e de novas escolhas, a participante voltou a perceber progressos em sua aprendizagem de inglês, sobretudo na sua comunicação na língua-alvo. Ao perceber que a falta de prática perpetuava as dificuldades na produção oral, reforçou a compreensão de que se aprende a língua usando-a.

Ao tomar a iniciativa de buscar mais oportunidades de uso do inglês, percebeu resultados na produção oral e em outras habilidades, pois as novas estratégias utilizadas estavam alinhadas a suas reais necessidades em sua trajetória atual na graduação, dentre elas o desenvolvimento da leitura e escrita acadêmica. Dessa forma, passou a participar mais ativamente desta CoP (OXFORD, 2003).

No excerto a seguir, relata uma experiência de empoderamento em seu processo de autonomização:

[42] *O desafio de criar planos de aula e ministrar duas aulas em inglês foi a princípio desesperador para mim, principalmente porque fazia parte de um trio, no qual a aluna proficiente na língua desistiu do curso, restando minha amiga e eu que somos aprendentes da língua. Foi uma tarefa árdua, mas foi uma superação também. Sinto-me muito feliz por ter conseguido dar toda a aula em inglês, de vencer a minha timidez ao falar em público e fazer o melhor que pude. Este com certeza foi o meu maior desafio este semestre, o qual eu consegui vencer com estudo, treino e principalmente com o apoio de todos que torcem pelo meu sucesso (Marília, 5º semestre, Diário 16).*

Na preparação da microaula, a desistência da colega mais proficiente do trio levou Marília a protagonizar a atividade, passando de uma participação periférica, para uma atuação central em sua CoP, acompanhada de sua amiga Esther, com nível de inglês semelhante ao seu, com a qual compartilhava objetivos comuns como dar uma boa aula e suplantar as limitações em sua produção oral. Essa experiência de colaboração e superação vivenciada por ambas as participantes desta pesquisa, evidencia o fenômeno da autonomia distribuída (PAIVA, 2006). Além disso, a regulação de fatores afetivos, conquistada com a colaboração de agentes em seu sistema, contribuíram para empoderar Marília no uso de inglês em sua comunidade acadêmica. Dessa forma, observa-se novamente a emergência de novos comportamentos autônomos na aprendente por meio de suas escolhas e ações, que geraram mudanças em seu sistema afetivo e a recuperação de sua motivação.

Na trajetória de Fábio a seguir, verifica-se que a motivação de se tornar fluente em inglês impulsionou diversas iniciativas e ações investidas em sua aprendizagem da LAd, desenvolvendo sua autonomização ao longo do curso.

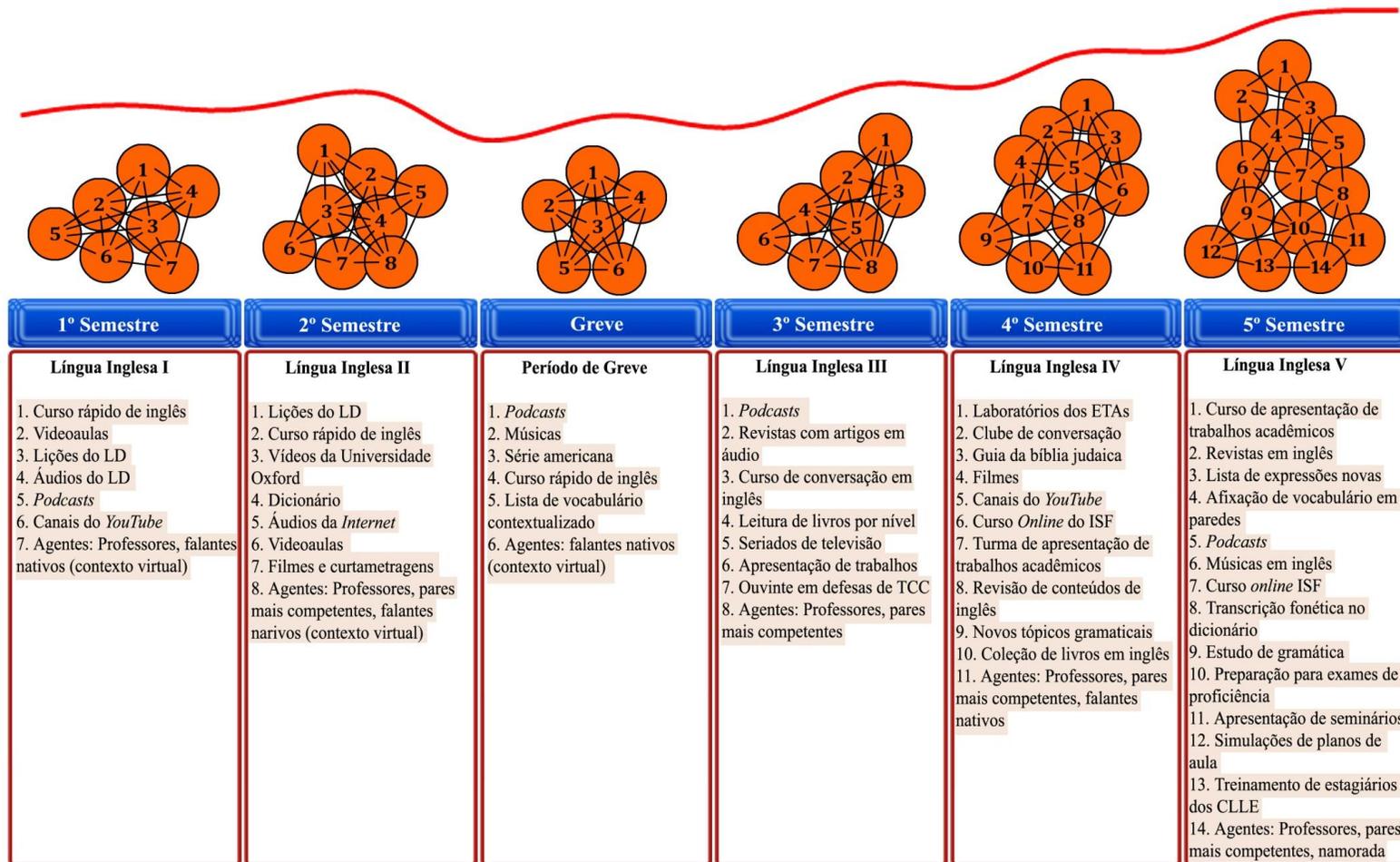
4.1.4 Fábio

Verificam-se comportamentos autônomos desde o início da trajetória de aprendizagem de inglês de Fábio na graduação. As dificuldades nas disciplinas do curso devido ao nível elementar de proficiência em inglês, as mudanças de professor de LI e suas diferentes metodologias, além dos dois períodos de greve, que afetaram negativamente o sistema das demais participantes, tiveram um efeito imprevisível para Fábio, em decorrência de sua alta capacidade de adaptação e resiliência (MASTEN *et al*, 2011), levando à emergência de novos comportamentos autônomos, conforme busco ilustrar na figura 18.

Observa-se na figura 18 (ver página seguinte) que Fábio procurou interagir com diversos elementos e agentes representados pelos diversos círculos na cor laranja, mantendo seu sistema sempre dinâmico, em um fluxo contínuo (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Conforme discutirei adiante, em seus diários não foram observados momentos de estabilidade dinâmica, nos quais estivesse sob a influência de bacias atratoras. Por esse motivo, a figura não contém círculos na cor cinza, representando possíveis fatores que inibiram sua autonomização. Pelo contrário, a cada semestre do curso buscou interagir, por iniciativa própria, com um número crescente de elementos e agentes, o que fica evidente na figura que ilustra sua trajetória.

A seguir, demonstrarei por meio da perspectiva do próprio participante, como se desenvolveu seu processo de autonomização na aprendizagem de inglês.

Figura 18 – Trajetória de Fábio



Fonte: Elaborada pela autora

Um semestre antes do início do curso, a partir de sugestões dadas na reunião de orientação para os calouros de Letras Inglês, Fábio começou a estudar a língua-alvo por conta própria, como comenta no excerto que segue:

[43] *Nesse começo da faculdade de letras com habilitação em língua inglesa, possuo dificuldades em praticamente todas as competências tanto oral como escrita, pois entrei no curso sem saber o idioma, o que não me desanima. Porém, mesmo antes de iniciar meu primeiro semestre de curso, tomei a iniciativa de comprar um curso rápido de inglês numa livraria e baixei vídeo aulas da internet com material de acompanhamento para iniciar os estudos de forma autônoma e suprir possíveis dificuldades a serem enfrentadas. [...] pretendo ir agregando aos poucos esses outros recursos disponíveis, como sites para interagir com outros estudantes e falantes, a fim de ampliar mais meu contato com a língua estrangeira, estou confiante na minha caminhada e quero manter a motivação presente e aumentá-la conforme meu desempenho for melhorando (Fábio, 1º semestre, Diário 01).*

O participante não se mostrou desanimado com a falta de conhecimento da LAd; pelo contrário, mostrou-se motivado e autoconfiante em aprender inglês. O fato de tomar iniciativa, fazer escolhas e o interesse em agregar aos poucos novos elementos que julgava relevantes para sua aprendizagem da língua estão em consonância com a definição de aprendiz autônomo proposta por Franco (2013).

A conscientização e reflexão acerca da própria aprendizagem são aspectos presentes em todos os modelos do processo de autonomização apresentados na subseção 2.2.2 (NUNAN, 1997; SCHARLE E SZABÒ, 2000; BENSON, 2001, 2011; TASSINARI, 2010; BORGES, nesta tese). Fábio mostrou-se bastante reflexivo acerca de sua própria aprendizagem em seus diários:

[44] *Desde o início, quando me decidi fazer vestibular já estava seguro do curso que queria, não estou em letras por acidente, eu já possuía uma motivação intrínseca para fazer inglês, vontade que tenho há um tempo. Interessante falar em motivação por ser um tema abordado na disciplina de Aprender a Aprender LE (Língua Estrangeira) que estou cursando atualmente, uma vez que fala de motivação e da busca pela autonomia no aprendizado de LE e ter consciência disso tem sido muito importante para orientar meu processo de aprendizagem e assumir a responsabilidade por esse processo (Fábio, 1º semestre, Diário 01).*

Como discuti no modelo dinâmico de desenvolvimento da autonomia, numa visão complexa, a conscientização não é apenas um ponto de partida, mas deve estar presente em toda a trajetória de aprendizagem, como se verificou no caso desse participante. A centralidade da reflexão para o desenvolvimento da autonomia é sustentada por vários autores como Little (1991), Benson (2001; 2011), Bambirra (2014), dentre outros. Para o amadurecimento de uma reflexão que impulse a ação, Bambirra (2014) salienta a importância do acesso ao conhecimento teórico acerca dos fatores que influenciam a aprendizagem. No excerto 44, observou-se que a apropriação do conhecimento teórico dos

temas referentes à disciplina “Aprender a Aprender LE” ajudou o participante a se conscientizar de seu papel como responsável por sua aprendizagem. Novamente, no excerto a seguir, a teoria discutida nessa disciplina é retomada em suas reflexões:

*[45] Entre as habilidades da aprendizagem de um idioma, a de leitura, sem dúvida, é a que melhor desenvolvi nesse período. As lições seguem um padrão, obviamente, então já estou habituado com os comandos e com a ajuda das lições anteriores está cada vez mais acessível a compreensão dos diálogos e como exploro, também, outros materiais, meu vocabulário não está limitado às unidades do livro Touchstone. **Perceber resultados positivos é fundamental para manter a motivação, porque de acordo com Paiva a aprendizagem sofre influência do feedback e no meu caso é extremamente estimulante e pretendo fortalecer os estudos para desenvolver a leitura e outras habilidades** (Fábio, 1º semestre, Diário 02).*

As considerações traçadas pelo participante dizem respeito à influência recíproca entre os subsistemas aninhados motivação e autonomia (DÖRNYEI; OTTÒ, 1998; BENSON, 2006; USHIODA, 1996; 2009). Como o sistema é sensível ao *feedback*, a experiência positiva relatada aumentou sua motivação. Fazendo relação com o “efeito borboleta” (LARSEN-FREEMAN, 1997; PAIVA, 2011b), nota-se que tal experiência de sucesso na leitura e aquisição de vocabulário gerou consequências imprevisíveis, motivando o aprendente a reforçar a prática de outras habilidades.

No trecho que segue, contudo, o participante refere-se a dificuldades em passar do planejamento para as ações (DÖRNYEI; OTTÒ, 1998):

*[46] Desde o começo da faculdade minhas expectativas eram e são as melhores possíveis, estava ansioso para iniciar o curso e me dedicar como nunca antes, ou seja, agir com o máximo de esforço possível nesse novo momento da minha aprendizagem. Porém, **percebo com certa facilidade que é muito mais fácil idealizar uma trajetória do que executá-la**” (Fábio, 1º semestre, Diário 02).*

Apesar de Fábio ter reconhecido que é mais fácil planejar do que realizar ações, seus diários demonstraram que ele não se estabilizou em um estado de inação. Pelo contrário, ao refletir sobre essa dificuldade, procurou agir para evitá-la, aumentando a quantidade de elementos e agentes com os quais interagiu nesse semestre (ver figura 18).

Os próximos excertos ilustram a emergência de outro comportamento autônomo adotado por Fábio:

*[47] Em relação ao segundo semestre do curso de letras, na disciplina de Inglês 2, não encontrei até o momento dificuldades a respeito do meu aprendizado das unidades do livro, e o motivo é que **passei minhas primeiras férias estudando com frequência, tanto revisando o conteúdo já estudado, como também, estudando as unidades que serão utilizadas neste semestre, justamente com o objetivo de melhorar meu rendimento em sala de aula e meu conceito na disciplina, ou seja, me preparar, não domino o conteúdo, mas dei um grande passo para conseguir um bom resultado. Não estudei apenas no material do curso da UFPA, mas também e com frequência, em outros materiais que já tinha no primeiro semestre, e também, comecei estudar numa coleção de livros de um curso de inglês, que estudo de forma autônoma. [...]** Com o objetivo de melhorar minha compreensão da língua, tive*

interesse de estudar a respeito de futuro e passado no inglês, essa parte ainda não foi abordada em sala de aula e quis adiantar alguma coisa, pois a comunicação não é plena conhecendo apenas um tempo verbal (simple present). Ou seja, tenho pressa de aprender e ter fluência, portanto procuro fazer isso, mesmo não sendo o assunto do momento na faculdade [...]. (Fábio, 2º semestre, Diário 04).

*[48] Para começar, neste semestre não estou tendo dificuldade para acompanhar as aulas de inglês, e com certeza isso se deve ao fato de ter estudado grande parte do assunto com bastante antecedência, pois durante as prolongadas férias de três meses não deixei de estudar, pois **tenho o objetivo pessoal de aprender o mais rápido possível, tenho essa vaidade, portanto tenho estudado constantemente, inclusive em materiais que não pertence ao meu curso, essa atitude tem acelerado meu aprendizado, como se eu estivesse fazendo curso intensivo de forma autônoma** (Fábio, 2º semestre, Diário 05).*

A atitude de estudar por conta própria os conteúdos ainda não propostos em sala de aula foi uma evidência de autonomia que se repetiu em vários momentos da trajetória de Fábio. O participante não usava apenas materiais propostos no curso, mas também materiais extras para revisar ou adiantar os conteúdos no período de férias, no intuito de tornar-se fluente o mais rápido possível e de poder assumir papéis mais centrais na CoP em que estava inserido (OXFORD, 2003; NICOLAIDES, 2017). Observa-se que sua visão de “eu-ideal” (DÖRNYEI, 2005; 2009), como falante fluente de inglês, motivou ações e gerou a emergência de novos comportamentos autônomos. Além disso, ao autoavaliar seu progresso, busca atribuir seu sucesso a suas habilidades pessoais, que são fatores internos e estáveis, cenário favorável de acordo com Ushioda (1996).

A seguir, Fábio comenta sobre problemas na disciplina de Morfologia, ministrada em inglês, enquanto ele ainda estava cursando o segundo nível de língua:

*[49] Além disso, estou tendo neste segundo semestre uma disciplina que está sendo ministrada em língua inglesa, isso no início foi preocupante porque o pré-requisito para essa disciplina é língua inglesa 3 e no momento estou cursando língua inglesa 2, portanto não é justo eu ser prejudicado por causa do meu pouco conhecimento da língua, **contudo essa disciplina, juntamente com língua inglesa 2 sendo ministradas em inglês contribuíram muito para melhorar meu listening, estou satisfeito com o resultado que tive, com exceção da baixa nota na primeira prova escrita da disciplina que exige nível 3** (Fábio, 2º semestre, Diário 05).*

Apesar da incompatibilidade na grade curricular do curso, o sistema do participante não foi afetado negativamente nem pelo nível de exigência da disciplina nem pela nota que recebeu. Pelo contrário, esses desafios impulsionaram sua aprendizagem, levando-o a desenvolver sua habilidade de compreensão oral.

No período que antecedeu o terceiro semestre, apesar da ocorrência de uma greve, o sistema do aprendente manteve-se dinâmico, como se observa na figura 18, evidenciando sua capacidade de adaptação diante dos desafios que emergiram em sua trajetória:

[50] Algumas atividades eu tenho feito com o objetivo de ganhar fluência o quanto antes, uma delas é escutar músicas acompanhando a letra até conseguir compreender sem necessidade

*de ler, ou seja, acostumar-me com a música e, até mesmo, conseguir cantar. Outro comportamento que tive recentemente foi assistir uma série americana completa em inglês, foi uma série antiga de seis temporadas, foram mais de cem episódios assistidos com áudio e legenda em inglês que, com certeza, melhorou meu listening, foi um ambiente de muito convívio com a língua e **aproveitei para dar pausas quando apareciam expressões e palavras que chamavam minha atenção para criar uma espécie de lista de vocabulário que pretendo utilizar em textos para contextualizar e fixar permanentemente**, pois por enquanto apenas separei a fim de retomar depois. O que pretendo fazer com essas expressões, já estou fazendo com as lições de um curso de inglês de banca de revista, um dos primeiros materiais que utilizei nos meus estudos, ou seja, explorando as listas de vocabulário e colocando as palavras em textos, improvisando meu writing. Tenho praticado inglês em um texto com áudio, texto adaptado para estudante de nível elementar, já entendo a história apenas ouvindo os áudios. Meu objetivo para essas férias tem sido estudar phrasal verbs e particípio passado, estruturas importantes para dominar essa língua (Fábio, Greve, Diário 07).*

Ao listar uma série de propiciamentos usufruídos durante a interrupção das aulas, demonstra que suas ações continuaram a gerar mudança e dinamismo em seu processo de autonomização. Em seus dados, o fato de não constarem descrições de outras responsabilidades assumidas além das acadêmicas pode representar um fator que favoreceu uma dedicação mais exclusiva à aprendizagem autônoma de inglês. No retorno às aulas para o terceiro semestre, após o período da greve, o participante mostrou-se bastante autoconfiante e preparado para manter o controle sob a própria aprendizagem:

*[51] **Acredito que a procura constante por conteúdo e a permanente motivação em ser fluente em inglês, talvez maior agora do que no início, fazem-me estar sempre estudando e aprimorando meu entendimento.** Agora que já domino um pouco de inglês posso responsabilizar-me plenamente pelo meu aprendizado, **acredito que mesmo se eu não tivesse mais nenhuma aula, ainda assim eu prosseguiria estudando com a certeza de que estou próximo da fluência** (Fábio, 3º semestre, Diário 08).*

No excerto acima, Fábio reflete que seus comportamentos autônomos estão interligados à sua constante motivação de tornar-se fluente em seu “eu ideal” (DÖRNYEI, 2005; DÖRNYEI; USHIODA, 2011), o que reforça a mútua influência desses subsistemas aninhados. No sistema identitário do aprendente, a discrepância entre seu “eu atual” e seu “eu ideal” fomentaram sua autonomização na aprendizagem de inglês.

Com base nas reflexões em seus diários até então, observou-se que o participante inicialmente assumia uma participação menos ativa em contextos de uso do inglês no ambiente acadêmico. No entanto, ao se sentir mais autoconfiante, passou a usufruir dos propiciamentos referentes ao uso da língua disponíveis no ambiente acadêmico (VAN LIER, 2004):

*[52] **Há pouco tempo comecei uma turma de conversação em inglês para aproveitar a oportunidade para praticar a língua e pretendo a partir de agora aproveitar mais as oportunidades de uso da língua que a minha faculdade oferece, já que agora me sinto confiante para expor-me a situações de uso da língua, bem diferente do início do curso onde***

me preocupava somente em aprender para depois praticar, o que tem a ver com o conhecimento que adquiri até aqui. Acredito que isso não tem muito a ver com adquirir vocabulário e sim com manter as habilidades já adquiridas, mas a língua precisa ser utilizada (Fábio, 3º semestre, Diário 09).

A princípio, Fábio priorizou estratégias que visavam a interação com materiais que lhe proporcionassem a prática das habilidades e a aquisição de vocabulário. Usufruindo de sua autonomia, optou por investir mais na aprendizagem da língua para depois usá-la em sua CoP. Entretanto, no terceiro nível de LI, passou por mais uma mudança de estado de fase, em que emergiu um novo comportamento (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), qual seja, passou a priorizar o uso da língua em situações comunicativas. Nota-se nesse momento uma desestabilização e mudança da crença de que acreditava e uma consequente mudança de atitude (BARCELOS, 2015). Ao assumir uma participação mais ativa na sua CoP (OXFORD, 2003), espera-se que o aprendente alcance seu objetivo de tornar-se fluente e de conquistar seu espaço como professor de inglês, como discutirei adiante.

No quarto semestre, o foco no uso do inglês se mantém. Entretanto, Fábio relata uma sensação de estabilidade, atribuída ao menor tempo dedicado à sua agenda de estudo da língua, uma vez que necessitava empenhar-se em outras disciplinas do curso:

[53] Nas últimas semanas não parei para estudar inglês, como fazia antes, nesse período tenho experimentado uma fase mais de uso da língua do que de estudo propriamente direcionado para aprender novas estruturas da língua ou adquirir vocabulário, isso considerando que eu acredito que poderia ter feito muito mais para acelerar meu aprendizado (Fábio, 4º semestre, Diário 11).

No excerto, Fábio parecia não reconhecer que as novas atividades em que se expõe ao uso do inglês contribuíam da mesma forma para acelerar sua aprendizagem quanto seus estudos autodirigidos, o que evidenciou outra crença em seu sistema (BARCELOS, 2015; KALAJA *et al.*, 2015). No diário seguinte, a partir de uma nova compreensão sobre o conceito de língua, seu sistema se auto-organizou e emergiram novos comportamentos que contribuíram para seu empoderamento (SHRADER, 2003; NICOLAIDES, 2017):

[54] Minha aprendizagem tem ocorrido ultimamente mais na prática da língua do que no estudo dela, em sala de aula temos praticado frequentemente e essa prática constante tem aprimorado minha proficiência, quanto a vocabulário tenho basicamente continuado leitura de revistas, estou lendo um guia em inglês para ler bíblia judaica em inglês assistindo filmes, acompanhando canais do youtube e recentemente comecei o curso online do programa idiomas sem fronteiras e uma turma de apresentação de trabalhos acadêmicos, tudo em inglês. [...] Acredito que a necessidade de usar a língua inglesa em sala de aula tem contribuído muito para melhorar minha proficiência, mas admito que no início pode ser muito intimidador, contudo para driblar essa intimidação estudei por algum tempo mais de 3 horas por dia, acreditei nisso e de fato trouxe muito resultado (Fábio, 4º semestre, Diário 12).

[55] *Minha motivação continua a mesma, acredito que perceber minha proficiência aumentando a cada semestre me mantém motivado positivamente (Fábio, 4º semestre, Diário 13).*

Nessa nova fase, Fábio passou a reconhecer o quanto o uso do inglês tinha contribuído para sua aprendizagem e sua fluência. Dessa forma, sentindo-se mais integrado em sua CoP, empoderou-se e passou a investir em novas estratégias em seu processo de autonomização, tanto para a ampliação de seu conhecimento da língua quanto para a regulação de suas próprias emoções. Tal mudança de percepção demonstrou que as crenças são dinâmicas, podendo transformar-se a partir das experiências vivenciadas pelos aprendentes em diferentes épocas e contextos (BARCELOS, 2015; KALAJA *et al.*, 2015) e podendo contribuir para o seu empoderamento (BAMBIRRA, 2014). Dessa forma, as mudanças ocorridas no subsistema aninhado de crenças fomentaram a autonomização de Fábio.

O excerto 55 reforçou que o sistema de aprendizagem é sensível ao *feedback*. Como tudo no sistema de aprendizagem está interligado, em rede, perceber seus progressos manteve sua motivação e autonomização em constante evolução.

No início do 5º semestre, a universidade entrou mais uma vez em greve. Ao invés de entrar em estabilidade dinâmica, o sistema de aprendizagem do participante apresentou novamente uma alta capacidade de adaptação e resiliência (MASTEN *et al*, 2011), ao retomar estratégias que já faziam parte de seu repertório e ao interagir com novos elementos e agentes, com o objetivo de ampliar seu vocabulário e aprimorar suas habilidades orais:

[56] *O curso de apresentação de trabalhos acadêmicos em inglês do ISF (Idiomas Sem Fronteiras) contribuiu para refletir e criar situações na qual, necessariamente, eu precisei utilizar marcadores de coesão, pois esse seria um dos critérios de avaliação do curso. Agora, portanto, tenho mais uma experiência de uso da língua que considero relevante, [...] e com certeza serão úteis nos meus próximos trabalhos acadêmicos. Além disso, retomei a leitura de revistas em inglês, as mesmas de antes com interesse em ver as mesmas palavras, acredito que quanto mais eu repetir a leitura mais elas são absorvidas [...]. Voltei a ouvir os mesmos podcasts para compreender ainda mais, pois penso que a essa altura já adquiri mais vocabulário e que posso entender melhor, [...] pela maior experiência com a língua. Coloquei em prática uma estratégia que eu já conhecia, mas não utilizava por questão de relaxamento mesmo, comecei a espalhar pela casa papéis com o nome dos objetos [...], percebo que funciona bem para memorizar vocabulário (Fábio, 5º semestre interrompido por greve, Diário 14).*

Ao cursar LI V, Fábio vivenciou experiências das quais emergiram novas identidades em seu processo de autonomização:

[57] *Outro momento importante foi o treinamento para ser estagiário dos cursos livres da UFPA, nesse momento pude perceber minhas deficiências em relação ao papel do professor e como explicar as atividades a serem feitas pelos alunos. Eu sabia dessa dificuldade, por isso tentei antecipadamente aprender alguns comandos de sala de aula, mas mesmo assim tive problemas, não consegui meu objetivo, no entanto eu concordo que não estou apto para assumir uma turma, é uma grande responsabilidade. Estou confiante que conseguirei em*

outro momento, agora quero melhorar minha proficiência para poder ajudar meus futuros alunos da melhor forma possível, e tenho um objetivo ainda maior, ser professor dos cursos do programa idiomas sem fronteiras depois de ter experiência nos cursos livres e conseguir conceito CI no TOEFL, não sei se é um pré-requisito, mas é meu objetivo (Fábio, 5º semestre interrompido por greve, Diário 15).

[58] Os momentos mais importantes de uso da língua inglesa durante esse semestre, nos quais pude perceber avanços no meu aprendizado, foram sem dúvidas a apresentação de um seminário sobre o filme A Sociedade dos Poetas Mortos, e as duas simulações dos planos de aula que fizemos em uma das disciplinas. No seminário, percebi a desenvoltura com que apresentei o trabalho com outros três alunos, para apresentá-lo utilizei de algumas transicional markers para mudar de slides e dar segmento coeso na apresentação, estratégia que aprendi no curso do Idiomas sem Fronteiras, fiquei muito satisfeito o desempenho que tive. Em relação aos planos de aula, pude verificar durante a aplicação na prática, que muitos dos problemas que tive durante o treinamento para estagiário dos cursos livres da UFPA foram superados. Durante o treinamento tive muita dificuldade para ser objetivo nas explicações aos alunos, mas na aplicação dos planos de aula foi muito diferente, estou me preparando para no próximo treinamento ter um melhor desempenho e conseguir ser aprovado, amadureci bastante durante esse tempo (Fábio, 5º semestre interrompido por greve, Diário 16).

Até o momento, percebia-se nas reflexões de Fábio a identidade de aprendente de inglês. Nos excertos 57 e 58, porém, emergiu uma nova identidade (NORTON, 2000), a do professor em formação. Apesar de não ter sido aprovado como professor estagiário, conseguiu a vaga de monitor nos CLLE, passando a acompanhar a turma de um professor mais experiente. Observa-se que o participante não tem sua autoconfiança abalada, pelo contrário, por meio de sua reflexão crítica compreendeu que ainda não estava preparado para ensinar naquele momento. Seu sistema se auto-organizou e reagiu, traçando novas metas e buscando sanar as limitações que havia percebido quanto ao seu inglês e que tinham sido apontadas na avaliação de sua microaula, a fim de que pudesse alcançar seus objetivos no futuro próximo. Observa-se ainda a visão de “eu ideal” de Fábio influenciando suas ações no momento presente, a fim de que pudesse se tornar um professor bem sucedido de inglês, capaz de “ajudar seus alunos da melhor forma possível”.

No excerto 58, descreveu os avanços conquistados diante das novas metas estabelecidas. Além disso, relatou uma experiência de sucesso ao transformar uma estratégia significativa para sua aprendizagem em outro contexto (PAVLENKO; JARVIS, 2002).

Nos semestres seguintes, após o término da geração dos diários, o participante refez o treinamento para estagiários por duas vezes e finalmente foi selecionado. Tal experiência representou um divisor de águas em sua trajetória, como discutirei na próxima seção.

A seguir, a figura 19 (ver página seguinte) apresenta a síntese das trajetórias dos quatro participantes, enfatizando a flutuação do processo de autonomização na aprendizagem de inglês. Ressalto que a imagem das curvas representativas da trajetória de autonomização de cada aprendente foi baseada na interpretação dos diários que evidenciam a perspectiva dos próprios participantes quanto aos principais elementos, agentes e demais fatores que influenciaram sua aprendizagem de inglês.

Observa-se na figura 19 que, mesmo sendo da mesma turma de graduação, sujeitos a condições semelhantes dentro da faculdade, a trajetória de aprendizagem de cada graduando transcorre de forma única e irrepetível.

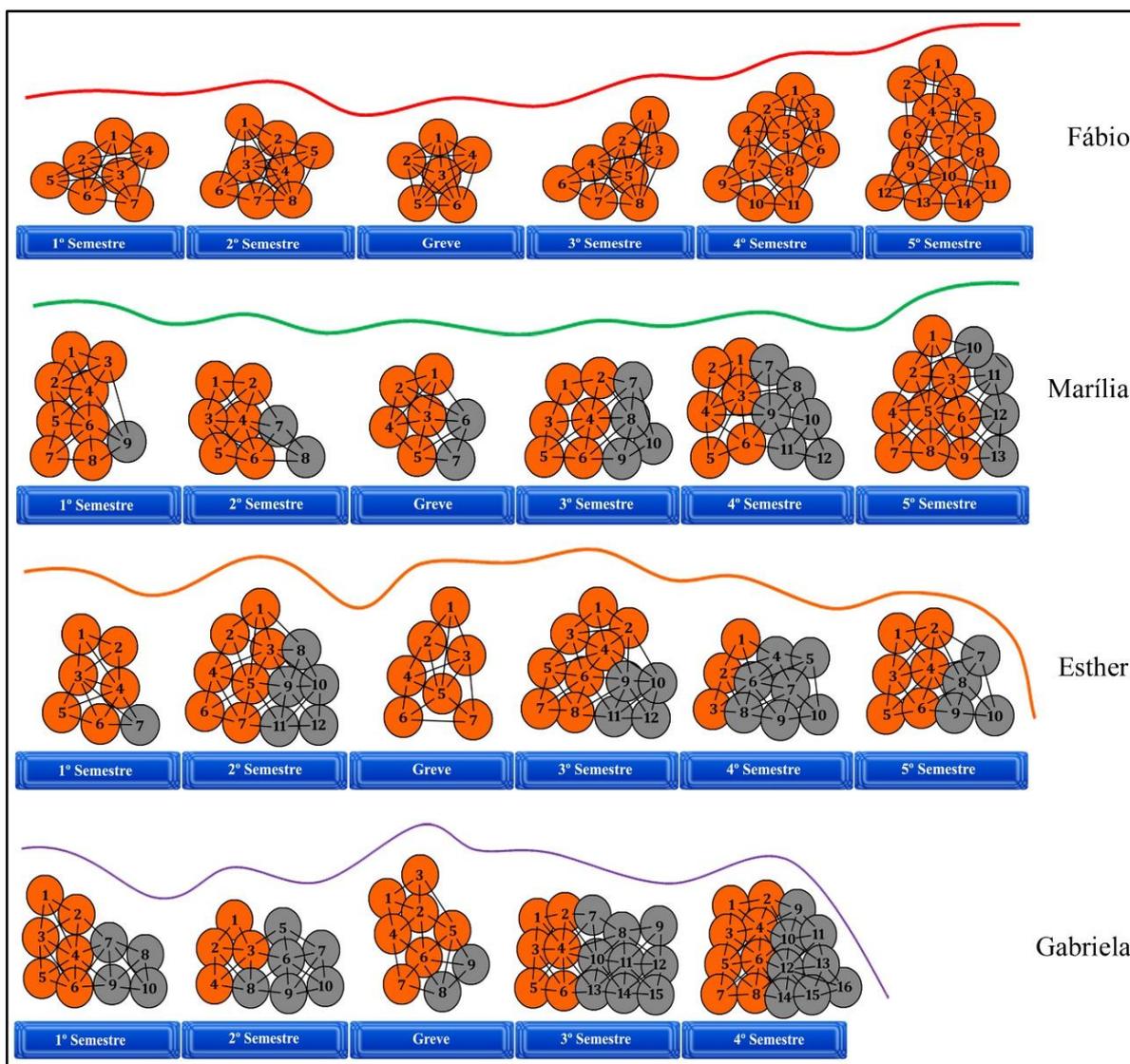
Com exceção do período de greve, a trajetória de autonomização de Gabriela desenvolveu-se constantemente em um movimento descendente, evidenciado pelo número de fatores que inibiram sua autonomia e pelos vários momentos de estabilidade dinâmica em que esteve em bacias atratoras, culminando com o trancamento do curso ao final do quarto semestre.

A trajetória de Esther foi oscilante, em um movimento descendente, apresentando vários momentos de estabilidade dinâmica nos quais esteve em bacias atratoras profundas que levaram à entropia em seu sistema de aprendizagem. As diversas dificuldades enfrentadas, associadas a problemas afetivos, levaram ao trancamento do curso ao final do quinto semestre.

A trajetória de autonomização de Marília foi oscilante mas ascendente. Paulatinamente, com a entrada de energia em seu sistema de aprendizagem, ao buscar interagir com novos elementos e agentes, os fatores que inibiam sua autonomia foram diminuindo. Tal fato evidenciou sua capacidade de adaptação e resiliência, pois, apesar das dificuldades enfrentadas que geraram perda de energia em seu sistema, Marília conseguiu se auto-organizar e mudar de estado de fase, assumindo comportamentos autônomos que garantiram sua permanência no curso.

A trajetória de autonomização de Fábio desenvolveu-se constantemente em um movimento ascendente, ilustrada pelo alto dinamismo em seu sistema de aprendizagem e pela ausência de momentos de estabilidade dinâmica e de bacias atratoras. A capacidade de adaptação, a constante reflexão, a autoavaliação de suas metas e a manutenção de sua motivação em vista de seu “eu ideal” são aspectos que geraram constantes mudanças e emergência de novos comportamentos em sua autonomização.

Figura 19 – Síntese das trajetórias de aprendizagem dos participantes



Fonte: Elaborada pela autora

Na seção a seguir, dando continuidade ao estudo das trajetórias em questão, demonstrarei as principais evidências de empoderamento dos participantes no contexto acadêmico e no contexto profissional.

4.2 Evidências de empoderamento dos participantes no contexto acadêmico e profissional

Nesta seção, dou continuidade ao estudo das trajetórias dos graduandos no curso de Letras, visando atingir o terceiro objetivo específico desta pesquisa: registrar as principais conquistas acadêmicas e profissionais dos participantes (Figura 13).

Nesse intuito, discuto, com base na entrevista realizada com os participantes ao final do curso de Letras, trechos de suas respostas que evidenciam suas principais conquistas durante os cinco primeiros semestres em que estudaram inglês e, sobretudo, nos três semestres posteriores, em que, geralmente, os graduandos sentem-se mais preparados para assumir, por meio do uso da LAd, papéis mais centrais em sua comunidade acadêmica e profissional.

Conforme discuto no capítulo teórico, empoderamento, no escopo deste trabalho, refere-se ao “processo de ajudar os aprendentes a se conscientizarem de que podem ter um impacto em seu ambiente, e de que podem exercer o controle sobre as circunstâncias” (SHRADER, 2003). Ressalto que o nível de fluência e de confiança no uso do inglês foi um dos aspectos mais relevantes que inibiram ou incentivaram o empoderamento dos participantes desta pesquisa no curso de Letras, contribuindo para que se sentissem marginalizados ou legitimados na comunidade acadêmica e profissional.

Shrader (2003) apresenta alguns pressupostos que precisam ser levados em consideração para tornar o ensino e aprendizagem empoderador. Dentre eles, destaco a concepção de que cada indivíduo pode contribuir para mudar o ambiente social em que se encontra e, muitas vezes, essa mudança é possibilitada pela língua, considerada um instrumento fundamental para iniciar e guiar essa mudança (SHRADER, 2003). Por ser um aspecto relevante para que os aprendentes possam ter um impacto em seu ambiente, traçarei algumas reflexões sobre as concepções de língua dos participantes, no que se refere ao seu uso, ensino e aprendizagem.

[59] Bom, no início eu escolhi o curso somente porque eu queria aprender inglês, que era o sonho que eu tinha desde criança, os meus pais não podiam me ajudar, pagar um curso de inglês para mim. Então a princípio eu me escrevi no curso porque eu queria aprender inglês, e aí no primeiro semestre eu gostei da licenciatura e tive esse objetivo de me tornar professora de língua inglesa e no decorrer do curso, começou a mudar, eu comecei a perceber que eu não tinha vocação para ser professora, não tinha muita paciência para explicar (Entrevista, Gabriela).

[60] “Como é que eu posso ensinar uma língua se eu não sei ainda, eu sou muito assim muito perfeccionista, eu sei que às vezes é errado pensar assim, mas para mim eu tenho que aprender a língua toda para poder ensinar, como que é que eu vou dar vários níveis, eu

nunca vou começar com o nível básico, eu posso começar com o avançado e eu ainda não sei o avançado (Entrevista, Esther).

Desde o ingresso no curso, o sonho nutrido por Gabriela (excerto 59) em sua comunidade imaginada era o de tornar-se uma falante proficiente de inglês e não necessariamente uma professora dessa língua. Para alguns aprendentes nessa condição, ao longo da graduação, a identidade de professor pode emergir. Para outros, por não se identificarem com a licenciatura, ao se depararem com as diversas disciplinas relacionadas ao ensino da língua, optam por abandonar o curso, como ocorreu com esta participante.

Para Esther (excerto 60), a própria limitação com relação ao inglês e a crença de que é preciso aprender toda a língua em suas minúcias para ser capaz de ensiná-la contribuiu, além de outros fatores afetivos os quais discutirei adiante, para sua desistência do curso. Por não alcançar o domínio da língua inglesa, código institucionalizado em sua nova CoP, Esther sentiu-se naturalmente marginalizada, afetando, dessa forma, sua motivação para continuar no curso e suas identidades de estudante da graduação em Letras e de futura professora. Os próximos excertos retratam a concepção de língua na perspectiva de Marília e de Fábio:

[61] *“Bom, terminando as disciplinas de línguas, eu ainda tinha muitas dificuldades e também eu tenho até o momento com a língua, porque como eu não tinha muito tempo pra estudar, tinha várias coisas para fazer, casa, filhos e tudo mais, **então eu acredito que eu não aproveitei tanto o que eu poderia aproveitar se eu tivesse mais domínio da língua**, porque eu tive muita dificuldade ainda com a disciplina em inglês, acredito que muita coisa passou por mim despercebida por esse meus problemas e dificuldade com a língua, **e acredito se eu já tivesse mais proficiência eu teria aproveitado mais**” (Entrevista, Marília)*

[62] *[...] na realidade, desde o segundo semestre eu senti bastante falta de mais conhecimento de língua, então como nós tivemos um período de seis meses de greve, durante esse período de seis meses eu estudava cinco horas por dia na média [...], **na verdade a partir do segundo semestre eu tirei Excelente nas disciplinas de língua, eu acredito que foi essa busca autônoma do conhecimento. [...] Eu considero que a partir [...] do terceiro semestre eu tive uma participação muito mais efetiva [...] não tinha mais receios com relação a língua**” (Entrevista, Fábio).*

Marília (excerto 61) admite que a fluência na língua propiciaria uma participação mais efetiva nesta CoP, ou seja, permitiria usufruir mais dos propiciamentos oferecidos nesse contexto. Além disso, diferentemente de Fábio, que pôde dedicar-se praticamente de forma exclusiva aos seus estudos autônomos de inglês, as diversas ações assumidas por Marília em sua identidade de mãe e de dona de casa também influenciaram no tempo dedicado ao estudo da LAd. Em outro momento da entrevista, a participante alega que com a constante prática do inglês no AAL pôde aumentar sua confiança e perceber seu progresso. Nesse sentido, o

aconselhamento foi um dos elementos no sistema da participante que contribuiu para seu empoderamento no uso do inglês.

Diferentemente das demais participantes, na trajetória de Fábio (excerto 62), observa-se que a segurança no uso do inglês emerge ainda nos primeiros semestres do curso. A iniciativa de estudar de forma autônoma durante a greve elevou sua confiança e o levou a sentir-se empoderado por meio do uso mais fluente da língua-alvo, tornando-se um membro aceito nessa comunidade. Ao assumir o controle sobre a própria aprendizagem, buscando interagir com diversos elementos de forma autônoma, Fábio muda de estado de fase, passando a usar a língua sem os “receios” que antes limitavam sua participação mais ativa na CoP.

A seguir descrevo as principais evidências de empoderamento de três dos participantes. Na entrevista de Gabriela, que desistiu do curso após o quarto semestre, não foram encontrados sinais de empoderamento.

Dentre as conquistas que demonstram uma atuação mais central na comunidade acadêmica e profissional, destaco: a participação no treinamento para a seleção de professores estagiários dos CLLE; a experiência como monitor nos CLLE; a experiência como professor em pré-serviço; a participação em eventos e em projetos de ensino, pesquisa e extensão; e a experiência de sucesso na escrita e defesa do TCC.

4.2.1 Participação no treinamento para a seleção de estagiários dos CLLE

A partir da conclusão do quarto semestre, os graduandos podem inscrever-se no treinamento para a seleção de professores estagiários ou monitores de inglês dos CLLE na FALEM. O treinamento dura uma semana e, em cada dia, uma das habilidades de ensino da LAd é enfatizada, tais como a compreensão e produção escrita, compreensão e produção oral, além do ensino de gramática. Em um primeiro momento, cada professor efetivo escalado para o treinamento faz uma apresentação sobre a habilidade de ensino em foco. Em um segundo momento, os estudantes inscritos planejam e ministram uma microaula com base em cada habilidade e são avaliados pelos professores. Para muitos graduandos, a experiência de participar e de ser aprovado no treinamento significa que foram aceitos como membros nesta CoP, configurando um passo importante na sua formação, uma vez que passam a ser monitores ou professores estagiários de inglês em um ambiente acadêmico. Ao mesmo tempo, passam a ser tutorados por um professor. De acordo com os relatos dos participantes, essa experiência foi um desafio a ser superado:

[63] [...] *eu estava no 4º semestre salvo engano, e eu ainda não tinha aquela paixão, aquela certeza que eu vou lecionar inglês, então eu procurei também os Cursos Livres, mesmo que eu sabia que eu não ia ser escolhida como professora, mas eu queria ter uma experiência, pelo menos de tentar dar aula, de participar de algo assim relacionado a dar aula, então eu participei. E a experiência assim, eu ficava muito nervosa, eu tremia muito, eu errava palavras, a professora me corrigia muito, sofria críticas assim. Eu não sei descrever, assim, eu fique muito triste outra vez porque abalava a minha confiança, tinha algumas professoras que eram meio ríspidas, elas falavam de um modo meio grosseiro, eu sei na vida a gente tem que “engolir sapo”, isso faz parte em qualquer profissão, mas assim a minha motivação assim...* (Entrevista, Esther).

[64] [...] *Na verdade eu não conseguia acreditar no meu potencial, e talvez fez com que eu não conseguisse, eu sei que eu não fui bem no treinamento e principalmente porque eu não conseguia falar, o meu desempenho não foi bom porque eu ficava, eu fico muito nervosa quanto eu sou questionada em inglês, e pra mim apresentar em inglês é muito complicado pra mim até hoje, então eu acredito que foi realmente isso que fez com que eu não conseguisse, e que me levou também é porque eu queria também ter experiência profissional antes de terminar a graduação* (Entrevista, Marília).

[65] *Bom, a minha motivação pra fazer o treinamento foi sair da faculdade com uma certa experiência de ensino, porque geralmente no mercado de trabalho, independentemente da profissão, as empresas e instituições exigem muitas vezes uma experiência prévia e eu acredito que a faculdade ela providencia essa oportunidade e eu quis lançar mão dessa oportunidade. E em relação ao meu desempenho eu acredito que ele foi proporcional ao meu nível de inglês e, portanto, a meu nível de confiança que eu sentia dentro daquele treinamento. Eu participei por três vezes até que eu consegui ser aprovado nesse treinamento, porque na primeira eu não tinha confiança devido ao meu inglês, na segunda foi parecido e na terceira eu já me sentia bastante confiante, foi quando eu realmente consegui produzir um resultado que foi o suficiente pra eu conseguir ser aprovado* (Entrevista, Fábio).

Apesar de não se sentirem totalmente preparados, os graduandos assumiram riscos e participaram do treinamento em busca de um maior engajamento em sua CoP. Nesse sentido, destaca-se um aspecto em comum nos três excertos: o desejo de ter uma experiência de ensino de inglês ainda no período da graduação, tanto com o objetivo de investir em sua formação profissional, como no caso de Marília, Esther e Fábio, quanto com objetivo de confirmar a própria vocação para o magistério, como no caso mais específico de Esther.

Devido à exposição sofrida ao serem avaliados por sua participação no treinamento, pelo uso da língua-alvo e pelo desempenho nas microaulas, observa-se nos excertos 63 e 64 afloramento de várias emoções, tais como nervosismo, temor, perda da motivação e abalo da autoconfiança. Marília e Esther admitem o quanto essas questões afetivas prejudicaram seu desempenho em contextos de uso do inglês, fato que se coaduna com o pensamento de Aragão (2008) sobre a influência das emoções na forma como agimos, na alegria, na confiança, no bloqueio, na inibição e no medo. O autor ressalta que o medo de se expressar em inglês pode estabilizar o aprendente e restringir seu processo de reflexão, inibindo a superação dessa dificuldade. Tal fenômeno foi observado em Marília e Esther, uma vez que,

devido à baixa autoestima, à pouca autoconfiança e ao medo de falar em inglês, ambas já ingressaram no treinamento com a crença de que não conseguiriam ser bem-sucedidas. Percebe-se nesses relatos o quanto os subsistemas afetivo, motivacional, identitário e de crenças estão aninhados à autonomização, influenciando-se mutuamente.

Embora não tenham conseguido a aprovação como professoras estagiárias, considero a experiência das participantes de superar os próprios medos e inseguranças e participar do treinamento uma evidência de empoderamento, pois se desafiaram a se integrarem de forma mais efetiva em sua CoP, buscando garantir sua posição como professoras em formação.

Da mesma forma, Fábio (excerto 65) reforça que sua motivação para participar do treinamento vem do desejo de ser aceito futuramente no mercado de trabalho, ou seja, ele investe em sua capacitação profissional no intuito de tornar-se um membro legítimo dessa CoP. Ademais, o participante mostrou-se resiliente, pois insistiu por três vezes no treinamento até conquistar sua vaga como professor estagiário, usufruindo desse propiciamento em sua CoP, o que evidencia sua autonomia.

Apesar de os participantes não terem sido aprovados como professores estagiários no primeiro treinamento, todos os três foram selecionados para a vaga de monitoria, como discutirei adiante.

4.2.2 Experiência como monitor nos CLLE

O trabalho dos monitores nos CLLE da FALEM envolve acompanhar, por um período de um semestre a um ano, as aulas de um professor efetivo de inglês, observando suas práticas e colaborando em algumas atividades ou em pequenas intervenções em sala de aula. A seguir destaco os relatos dos participantes acerca desta experiência:

[66] Foi muito boa minha experiência, eu aprendi bastante, não participei tanto assim dando aula, mas foi bem gratificante assim observar e ver a metodologia do professor e aprender também (Entrevista, Marília).

[67] Foi uma experiência boa, eu conseguir a monitoria, fiquei uma ano com uma professora que não era muito legal, teve uma vez, nos Cursos Livres que ela me hostilizou na verdade, porque eu já tinha falado pra ela que eu tinha um inglês assim não muito bom, aí ela falou que não era problema dela, eu falei pra ela que eu não estava preparada assim pra dar aula, porque eu sei assim que às vezes os professores colocam assim pra dar aula. E eu não tinha essa segurança ainda, mas ela falou pra mim que o problema não era dela, que eu tinha que falar com a xxx⁷⁹. Aí eu fique assim, isso ela falou no primeiro dia pra mim. Nisso eu ficava assim no canto, as vezes ela me chamava pra tentar conversar com os alunos, eu até conseguia na verdade. Mas teve uma vez que eu tive que escrever os nomes

⁷⁹ A participante Esther refere-se no excerto à coordenadora dos CLLE.

das profissões no quadro, e aí ela falava as profissões e eu escrevia, aí teve um que não tava conseguindo escrever, aí eu fiquei assim parada, aí ela pegou o piloto da minha mão muito grosseiramente e escreveu lá, aí ela falou as coisa lá e eu fiquei me sentindo muito lixo naquele dia, porque ela não confiou em mim, também eu fiquei parada, porque eu não me lembrava como era que se escrevia a palavra, aí ela pegou, “me dá isso aqui, não sei que”, escreveu assim e eu fui sentar. Mas no resto foi uma experiência muito boa, eu me dava muito bem com os alunos e eles sempre me procuravam e o que eu conseguia, eu ajudava. Eu pensei em desistir também por causa disso, da hostilidade dessa professora, mas eu não desisti e eu fui até o fim, eu consegui bastante horas, eu gostei da experiência. [...] Eu me identifiquei porque eu achei legal eu ajudar os alunos assim. Eles achavam que eu sabia, eu achava engraçado, é porque minha turma era do primeiro nível, era legal, eu tentava ajudar eles muito com a pronúncia dos fonemas, eu posso até falar errado gramaticalmente às vezes, mas no terceiro semestre eu tive uma disciplina que era sobre os fonemas, era até um professor que dava aula, eu aprendi muito, foi muito bom, foi importante pra minha pronúncia das palavras em inglês, então eu ajudava com os fonemas. E aí eu me senti útil, eu comecei a pensar, eu vou ensinar o inglês, eu gostava muito dos alunos, gostava bastante, fiz amizade com eles, acho que foi até por isso que eu continuei, porque eu gostei muito deles. Na monitoria eu acho que foi o começo dessa paixão pra ensinar, foi legal na monitoria, mas não no treinamento. No treinamento eu tive muita apreensão, não conseguia sentir essa paixão, mas na monitoria sim (Entrevista, Esther).

Marília avalia positivamente a participação na monitoria. Apesar de não ter tido muitas oportunidades de intervenção, propiciou a ela a aprendizagem acerca da metodologia usada pelo professor. Esther, no entanto, avalia essa experiência de forma positiva e negativa. Ela sentia-se insegura devido às suas limitações no uso do inglês e despreparada para fazer as intervenções que porventura fossem propostas pelo professor tutor em suas aulas. Além disso, sentiu-se hostilizada por esse professor em algumas situações, conforme relata no excerto 67. Ressalto que nesse contexto, o professor tutor deveria ser um membro veterano da CoP disponível a acolher os professores em formação e a “oferecer aos novatos conhecimentos acerca da comunidade, informações culturais, práticas e estratégias”⁸⁰ (OXFORD, 2003, p. 87). Agindo da forma relatada pela participante, o professor contribuiu para que ela se mantivesse, por um período, em uma posição marginalizada nessa comunidade, ao invés de sentir-se emocionalmente e culturalmente empoderada em relação a ela (NICOLAIDES, 2017). Apesar dos conflitos relatados, Esther orgulha-se por ter se superado e não ter abandonado a monitoria, na qual estagiou por um ano. Para Nicolaidés (2017), o lapso entre o que os aprendentes aspiram e o que vivenciam pode, por um lado fazê-los sentir-se excluídos, mas por outro lado, também pode empoderá-los para superar dificuldades. O constrangimento e o sentimento de hostilidade não a levaram à desistência. De certa forma, contribuíram para seu empoderamento, pois Esther foi capaz de cumprir com

⁸⁰ No original: “[...] to provide the insider knowledge, cultural understandings, practice, and strategies to newcomers”.

sucesso sua experiência como monitora, sentindo-se, assim, um membro mais ativo em sua CoP.

Por outro lado, a participante ainda avalia positivamente a experiência de ajudar os estudantes, respondendo suas dúvidas quando eram de seu alcance, como por exemplo, colaborando no ensino da pronúncia dos fonemas. Sob o aspecto do ensino da pronúncia, a participante demonstrou sentir-se capaz, confiante e empoderada. Essa ênfase na pronúncia correta das palavras é uma crença forte sustentada pela aprendente desde os primeiros semestres do curso da graduação, como discuti na subseção 4.1.2, em que retrato sua trajetória de aprendizagem. Tal crença foi transformada quando adotada como uma de suas prioridades no contexto em que vivenciou o papel de professora em formação. Ademais, Aragão (2008, p. 296) reforça que “ao mudar de emoção, mudamos de ação”, o que quer dizer que as emoções têm o potencial de contribuir para mudanças de estado de fase na trajetória de aprendizagem de LAd. No caso de Esther, ser capaz de ajudar e ensinar os estudantes elevou sua autoestima antes abalada pelos conflitos com o professor tutor, levando-a a assumir novos comportamentos e a sentir-se empoderada.

Fábio também atuou como monitor dos CLLE por um ano, porém não descreve sua experiência em sua entrevista, pois deu maior ênfase à sua atuação posterior como professor de inglês, conforme discuto a seguir.

4.2.3 Experiência como professor em pré-serviço

Ter experiências profissionais durante o curso de graduação é uma meta de grande parte dos graduandos em vista de uma maior integração em sua CoP, conforme se verifica nos excertos a seguir:

[68] A experiência como professor dos Cursos Livres de língua inglesa foi uma experiência maravilhosa, e eu fiquei por dois semestre, sendo que no primeiro semestre eu fiquei responsável por uma turma de iniciantes e no segundo semestre fiquei com duas turmas do mesmo nível, o que foi bastante importante pra mim por conta de estar no último semestre e ter que escrever TCC. Como já tinha ensinado o mesmo nível antes, então eu pude aproveitar o máximo possível as aulas do semestre anterior, não precisei fazer tudo desde o começo. [...] Além disso, eu tive experiência em uma escola de Cursos Livres particular e nesse caso a minha experiência não foi muito boa por conta de infraestrutura fornecida pela escola. A escola é tradicional, muito conhecida nacionalmente, só que ela tem uma parceria com a escola militar aonde me colocaram para ensinar aulas de inglês. Como a rotina dos alunos da escola militar é uma rotina muito cansativa, onde durante o dia eles têm o estudo obrigatório que a faculdade é de nível superior para eles ser tornarem oficiais, durante a tarde eles têm educação física, eles vão a noite pra aula das 19 às 22 horas, cansados, portanto eles são pouco participativos, além de que o calendário da escola

chocava muito com o calendário da escola militar [...] e acabava que muitos alunos abandonavam. [...] E foi isso que aconteceu comigo, acabei saindo por conta da desistência de alunos, além de eu ter passado por problemas de infraestrutura e ter que disponibilizar até mesmo de caixa de som, [...] então isso acabou refletindo bastante que eu tive que ser desligado da escola, e me desmotivou bastante como professor e no momento não estou trabalhando como professor (Entrevista, Fábio).

[69] Não, assim, experiência profissional não, eu não tive nenhuma experiência infelizmente, mas nas disciplinas de estágio eu dei aula lá no NPI⁸¹ para as crianças e eu acredito que foi muito, muito boa essa experiência para mim, estar frente a frente com um caso real de ensino mesmo em escola pública, foi muito importante e muito interessante pra mim essa experiência. [...] Eu quero iniciar com Cursos Livres, mas eu realmente quero trabalhar na escola pública, é algo que realmente faz parte do meu objetivo. Eu até fiz o concurso da SEDUC, mas não fui muito bem. Na verdade, eu até fui bem, consegui uma nota mais ou menos, não consegui ir pra segunda fase, mas eu também não tive tempo para estudar, então eu tinha que escolher se eu estudava ou escrevia o TCC, então a prioridade era realmente o meu TCC nesse momento, mas é algo que eu quero, que eu almejo e da próxima vez eu vou estar mais preparada, e eu tô feliz com o resultado porque eu não estudei. E eu creio que vou conseguir ser uma boa professora e ser referência também para os meus alunos (Entrevista, Marília).

Fábio avalia positivamente a própria experiência como professor nos CLLE, apesar de não dar detalhes sobre esta. Sente-se empoderado ao descrever que foi contratado por uma escola particular “muito reconhecida nacionalmente”, apesar de avaliar posteriormente essa experiência de forma negativa. Nota-se que, no primeiro contexto, a identidade do professor foi fortalecida enquanto, na segunda, foi fragilizada. Tais variações na identidade de professor sofridas por Fábio estão em consonância com o pensamento complexo por evidenciar que as diversas experiências vividas em diferentes contextos e em diferentes escalas de tempo podem influenciar a forma como uma pessoa entende seu relacionamento com o mundo e as possibilidades para o futuro (NORTON, 2000). Em outro momento na entrevista, o participante ratifica que não desistiu de sua carreira, pois ainda pretende se tornar um professor de inglês da escola pública.

Para Marília, o período em que entrevistou no estágio na escola pública foi relevante para sua formação a ponto de escolher esse contexto para lecionar no futuro próximo. A fim de alcançar esse objetivo, fez a prova de seleção para professores de escolas públicas do estado imediatamente após a conclusão do curso, evidenciando seu empoderamento e sua tentativa de finalmente atuar como professora. Como discuto no capítulo teórico, o sistema identitário dos aprendentes pode ser afetado pelas visões que eles projetam do seu “eu ideal” (DÖRNYEI, 2005; 2009). Tais visões motivaram ações na trajetória de Marília e geraram a emergência de comportamentos autônomos. Por ser resiliente, a não aprovação no concurso não a desanimou, pelo contrário, sentiu-se estimulada a se preparar melhor, a fim de que

⁸¹ NPI significa Núcleo Pedagógico Integrado, antigo nome da Escola de Aplicação da UFPA.

pudesse ser aprovada e exercer a profissão do magistério, sendo reconhecida por seus pares e por seus estudantes.

A seguir, discorro sobre as oportunidades de participação em eventos e projetos de ensino, pesquisa e extensão que os participantes usufruíram em seu percurso na graduação.

4.2.4 Participação em eventos e em projetos de ensino, pesquisa e extensão

A participação em eventos acadêmicos e em projetos de ensino, pesquisa e extensão é almejada por aqueles aprendentes que buscam se engajar em sua CoP. Enquanto para alguns, a participação nesses eventos e projetos é uma forma de garantir a carga horária necessária para se formar, para outros, ser selecionado ou aprovado nesse âmbito é sinal de empoderamento e de engajamento na comunidade acadêmica, uma forma de ser legitimado como membro ativo.

[70] Outro fato importante tanto para minha aprendizagem quanto para a profissão de educadora, foi à participação no projeto do Propaz. Com esse projeto pude perceber o quanto é prazeroso e ao mesmo tempo árduo o trabalho de professores. Essa experiência foi também um fato que impulsionou meus estudos, pois com a preocupação de ensinar de forma eficiente as crianças, revia e estudava os assuntos a serem abordados nas aulas seguintes. Além de pesquisar e pensar em atividades criativas para que os alunos (de idade entre 10 e 11) aprendessem de forma mais lúdica um novo idioma. Gostei muito da experiência e considero um projeto muito interessante para os alunos que estão estudando para serem professores (Esther, período de greve, diário 19).

A participante Esther não menciona a experiência da participação no projeto de extensão PROPAZ em sua entrevista. No entanto, retomo o trecho de seu diário de aprendizagem em que menciona o quanto essa participação a empoderou e impulsionou sua aprendizagem e sua autonomização, pois propiciou a emergência de novos comportamentos, tais como a aprendizagem da língua-alvo, a revisão dos assuntos a serem ensinados, a pesquisa de atividades criativas, a reflexão sobre um ensino lúdico para as crianças, a formação da identidade do professor, dentre outros.

Marília também destaca a relevância do projeto PROPAZ em sua trajetória:

[71] Sim, eu participei do Propaz, que a gente ensinava também inglês pra crianças e adolescentes, mas foi nos primeiros semestres, que eu ainda cursava a língua ainda, mas também uma experiência muito boa, e eu também já havia participado desse projeto quando era mais jovem, adolescente eu participei, então foi muito legal vê o outro lado, participar agora como ofertando uma disciplina, então foi bem legal essa experiência (Entrevista, Marília).

A participante já foi uma das adolescentes beneficiadas pelo PROPAZ e sentiu-se empoderada em poder retribuir, agora no papel de professora em formação, o suporte que

recebeu nesse projeto. Além disso, também se sente empoderada ao ter seu trabalho de pesquisa do TCC aprovado para ser apresentado, junto ao seu orientador, em um congresso internacional de formação de professores. Tal aprovação a motivou a buscar oportunidades futuras que propiciassem sua formação continuada, como relata no excerto a seguir:

[72] Nós vamos apresentar no CLAFPL⁸² e eu tô muito feliz, porque vai ser a minha primeira apresentação e eu acredito que coisas boas ainda vão vir porque eu me formei mas ainda não quero deixar aqui a UFPA, então eu acredito que essa vai ser uma boa experiência, e quem sabe novas coisas ainda vêm por aí (Entrevista, Marília).

Fábio ressentia-se por não ter tido uma participação mais efetiva em sua CoP, como havia planejado ao ingressar no curso de Letras.

[73] Eu tinha uma expectativa inicial bastante alta e eu não consegui alcançar exatamente aquilo que eu planejei. Minha participação na comunidade acadêmica foi bastante deficiente, eu participei pouco, não participei de projetos, de pesquisa, não participei de muitos projetos de extensão, eu acabei fazendo o mínimo possível. [...] Não me inscrevi, não participei de projetos de pesquisa, mas participei de projeto de extensão porque o projeto do Curso livre no qual eu lecionei, que eu consegui passar depois de três tentativas é um projeto de extensão da faculdade, então esse eu participei. Antes de ser professor estagiário, eu participei do mesmo projeto como monitor por dois semestres, mas em relação a apresentação de trabalho em congressos e eventos não realizei, então eu fiz aquilo que estava próximo de mim e que foi possível fazer. Não fiz viagens acadêmicas, nada desse tipo (Entrevista, Fábio).

Em seus relatos nos diários de aprendizagem, Fábio mostra-se empoderado pelos resultados obtidos por seu esforço pessoal em se tornar fluente em inglês. Por outro lado, no que se refere aos propiciamentos ligados ao ensino, pesquisa e extensão, reconhece que teve uma atuação periférica, apesar de ter almejado uma atuação mais central. Ressalta sua atuação no ensino e na extensão, conforme discuti na subseção anterior. A seguir, retrato a realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que representa um desafio para muitos graduandos, sobretudo para aqueles que apresentam limitações do uso da LAd.

4.2.5 Experiência de sucesso na escrita e defesa do TCC

Visto que os participantes desta pesquisa ingressaram no curso de Letras sem o domínio do inglês, a apreensão em razão da demanda de escrever e defender o TCC na língua-alvo, obrigatória no curso, aparece em seus diários desde os primeiros semestres do curso. Enquanto esse desafio pode impulsionar a autonomia de alguns aprendentes, estimulando uma maior dedicação ao estudo da LAd na graduação, pode levar também à desistência do curso

⁸² O VII Congresso Latinoamericano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL), no qual a participante apresentou trabalho, ocorreu em Belém um mês após a gravação da entrevista.

para outros, que não se sentem aptos para realizá-lo em razão das limitações no uso do idioma.

*[74] Eu avalio que tanto o meu processo de escrita como de defesa foi inferior aquilo que eu gostaria de ter feito, por conta de problemas pessoais, em termos de saúde na família, e esse problema de saúde não é um problema simples, é bastante complicado, complexo, um problema de saúde que já perdura por 7 meses, então isso refletiu muito na minha produção. A escrita do meu TCC eu fazia uma vez por semana e teve semana que eu nem escrevi nada, eu só consegui escrever o TCC por conta de que no semestre anterior eu já tinha lido muita coisa, então eu diria que 90% do que eu escrevi no meu projeto de TCC eu aproveitei, por conta disso eu consegui finalizar, caso contrário eu não teria finalizado. Eu já tinha colocado na minha cabeça que talvez eu não conseguiria terminar esse TCC, então, por conta dessas dificuldades ficaram algumas lacunas na escrita do meu trabalho, e também não tive tanto tempo pra me preparar para apresentação oral do TCC, só que como eu já tinha feito um curso de apresentação acadêmica antes, eu já tinha noção de como fazer e como se apresentar, algumas expressões, conjunções que eu poderia utilizar em relação à língua inglesa para deixar a apresentação bastante cadenciada e bem organizada, então eu acredito que isso facilitou bastante. **Eu avalio como apresentação boa, dentro daquilo que foi possível** (Entrevista, Fábio).*

Fábio tinha expectativas elevadas com relação ao seu TCC, porém não conseguiu se dedicar como gostaria por conta de problemas pessoais. Conforme ressaltado no capítulo teórico, atualmente tem-se maior consciência do papel fundamental das emoções na aprendizagem (BARCELOS, 2015). Portanto, questões afetivas, antes negligenciadas na literatura, sempre interferiram não só nas reflexões dos aprendentes, mas também nas suas ações e nas relações com os outros e com o contexto.

*[75] Bom, a experiência de escrita de TCC foi muito importante pra mim, foi algo bem complicado conseguir tempo, estudar, pesquisar material. Logo no início eu não tinha nada de material e depois eu já tinha muito e eu não sabia o que fazer com tanta informação, mas foi muito legal essa experiência, **foi um desafio e eu tenho assim um pouco de dificuldade em acreditar em mim mesma. Isso aconteceu depois que eu entrei aqui na faculdade porque eu não era assim, e esse meio acadêmico mexeu um pouco com a minha autoestima, então logo no início eu comecei a escrever e logo na primeira vez que eu mandei pro meu orientador, e pensei assim, está tudo errado, ele vai mandar muita observação e quando voltou, foi uma surpresa, porque não tinha tantos erros de escrita, tinha erros, mas não erros tão graves, e de lógica também relacionado a teoria estava muito bom e me elogiou, falou que seria possível que a gente participasse escrevendo alguma coisa junto e isso foi muito interessante pra mim, no início me assustou, mas como assim vou escrever alguma coisa junto para revista ou pra apresentação? Isso me assustou no início, mas depois de acordo com que eu ia escrevendo, eu ia percebendo que eu ia cada vez mais evoluindo e que eu era capaz sim de escrever algo bom, apesar de meu tema também ter sido algo bem complicado, porque eu tive que pesquisar vários temas, mas eu percebi que eu era capaz e que eu estava no caminho certo. Esse trabalho foi mesmo muito legal, foi uma superação e a defesa também foi, assim, eu fiquei também com muito medo de me apresentar em inglês, mas eu fiz a minha apresentação de slides e mandei pro meu professor. Ele só me pediu pra fazer algumas alterações, deu alguns conselhos, e foi muito bom, muito bom. A defesa deu excelente, graças a Deus, e eu estou muito feliz com o resultado** (Entrevista, Marília).*

Marília também precisou lidar com questões afetivas, tais como a baixa autoestima e a falta de confiança em si mesma durante a escrita de seu TCC. Contudo, o *feedback* positivo e o convite feito pelo orientador levaram seu sistema a uma mudança de estado de fase, marcada pela emergência de novas emoções, tais como a retomada da autoestima, o sentimento de superação e a percepção de que era capaz. Na defesa, relata a superação do medo de se apresentar em inglês e o quanto se sentiu empoderada ao receber o conceito Excelente, almejado por muitos graduandos de Letras por representar a própria legitimação como um membro reconhecido desta CoP.

Nota-se nos exemplos discutidos nesta seção o quanto o empoderamento representa um movimento significativo, que gera dinamismo e emergência no processo de autonomização. Na próxima seção, busco interpretar a trajetória de cada participante à luz do modelo dinâmico de desenvolvimento da autonomia como um fenômeno complexo.

4.3 Aspectos emergentes no processo de autonomização

Durante o curso de graduação em Letras inglês, foi possível observar a flutuação da autonomização dos graduandos mediante a influência de diferentes interações entre os diversos subsistemas da autonomia na aprendizagem de LAd. Dessa forma, nesta seção, busco alcançar o quarto objetivo desta investigação: interpretar o processo de autonomização de cada participante a partir do modelo dinâmico proposto nesta tese (Figura 13).

Para ilustrar o processo de autonomização, foram produzidas figuras personalizadas para cada participante da pesquisa (figuras 20, 21, 22 e 23), com base no modelo dinâmico de desenvolvimento da autonomia. Nessas figuras, estão ilustrados por meio de pequenos círculos enumerados e descritos em legendas os diversos aspectos que emergiram em suas trajetórias de autonomização. As cores aplicadas nos círculos são compatíveis com as usadas no modelo apresentado na seção 2.3: a cor azul refere-se aos subsistemas aninhados que emergiram; a cor laranja, aos elementos contextuais; a cor verde, aos movimentos do processo de autonomização; e a cor vermelha, aos aspectos que serviram de suporte para a autonomização. Os círculos vermelhos estão ilustrados em tamanho maior ou menor, levando em consideração o quanto a reflexão, a colaboração e a negociação foram relevantes na trajetória de cada graduando. Para alguns participantes, determinados movimentos da autonomização não emergiram em seus dados, razão pela qual, em algumas figuras, esses movimentos foram omitidos. Abaixo de cada figura, encontra-se um *link* de acesso à *internet*

e *QR Code*, nos quais disponibilizo a animação referente ao processo de autonomização do participante, a fim de melhor demonstrar o caráter complexo, dinâmico e personalizado desse fenômeno. Dedico-me a seguir à análise do processo de autonomização dos participantes.

4.3.1 Autonomização de Gabriela

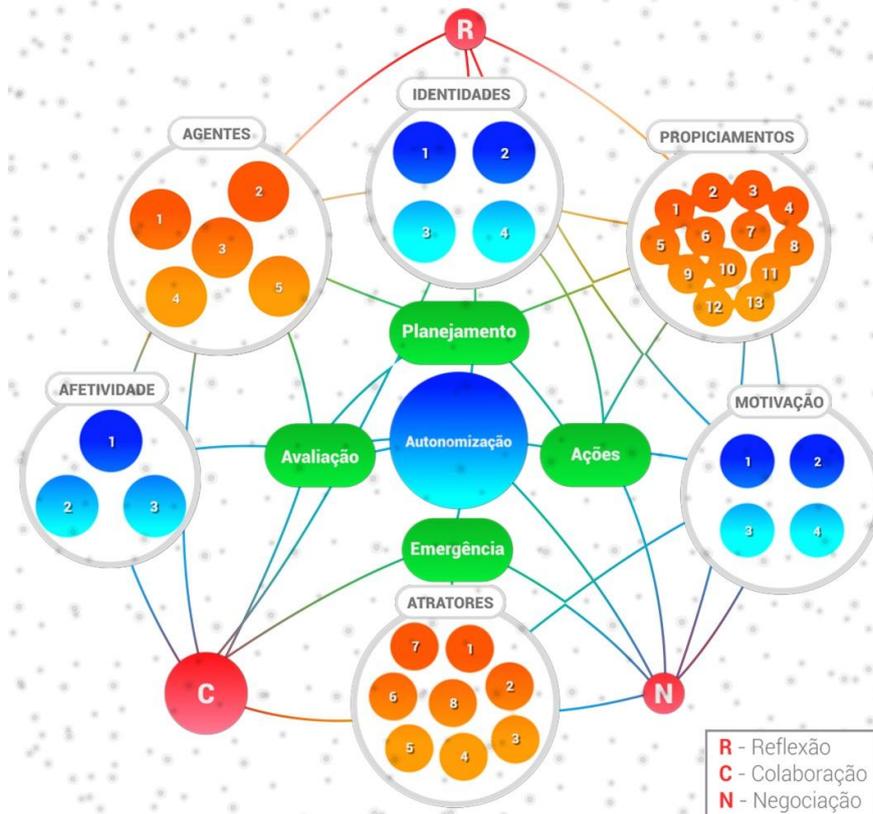
Conforme registro na seção 4.1, referente às trajetórias de aprendizagem de inglês dos participantes, Gabriela abandonou o curso de Letras após a conclusão do quarto semestre. Na figura 20 (ver página seguinte), demonstro os principais aspectos que influenciaram a autonomização de Gabriela ao longo de seu percurso na graduação.

Com base nos dados de Gabriela, infere-se que a participante fez pouco uso da reflexão crítica e da negociação em sua trajetória. Por esse motivo, esses aspectos estão representados na figura 20 por círculos vermelhos de menor tamanho. Por outro lado, referiu-se em diversas situações à colaboração dos colegas, a quem recorria na maior parte do tempo quando precisava tirar dúvidas em sua aprendizagem. Por esse motivo, esse aspecto está representado na figura 20 por um círculo vermelho maior.

Partindo da relevância da reflexão para o desenvolvimento da autonomia, percebe-se que a própria teoria discutida no curso, como por exemplo, em disciplinas como Aprender a Aprender LE, foi determinante na trajetória de outros participantes, porém não parece ter surtido o efeito de andaime para uma reflexão crítica que propiciasse a ação no caso de Gabriela. A dificuldade de refletir sobre a própria aprendizagem de inglês e de avaliar de forma crítica sua atuação nesse processo pode ter contribuído para que seu sistema se estabilizasse em atratores ao longo de sua trajetória, tais como a inação e o uso de estratégias inapropriadas para a superação das dificuldades identificadas. Conforme relato na subseção 4.1.1, em que descrevo sua trajetória, diversos fatores contribuíram para a formação de uma bacia atratora, a partir do segundo semestre do curso, da qual a aprendente não conseguiu sair. Sob a ação dessa bacia atratora, em alguns diários, a participante refere a sensação de estagnação na própria aprendizagem.

No que tange aos movimentos da autonomização, observou-se na participante a dificuldade em planejar, agir e avaliar de forma realista a própria aprendizagem; poucas situações em que emergiram nela novos comportamentos autônomos no estudo de inglês; além disso, não constaram em seus diários e entrevista indícios de empoderamento e transformação que impulsionassem mudanças de comportamento.

Figura 20 – Aspectos emergentes na autonomização de Gabriela



<p>Agentes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Colegas 2. Pai 3. Professores 4. CL 5. Falantes nativos 	<p>Propiciamentos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Colaboração dos colegas 2. Músicas 3. Filmes 4. Séries 5. Laboratórios dos ETAs 6. Projeto Ícone 7. Interação via <i>Skype</i> 8. Tutoriais do <i>YouTube</i> 9. Leitura de livros 10. Revisão do LD 11. Dicionário inglês-inglês 12. Prática da escrita <i>Internet</i> 13. Grupo de estudos 	<p>Atratores (e fatores que levaram à bacias atratoras)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Inação 2. Uso de estratégias pouco eficazes 3. Dificuldades nas 4 habilidades 4. Dificuldades de concentração e memorização 5. Atribuição do insucesso à falta de tempo e de acesso à <i>Internet</i> 6. Incompatibilidade com a metodologia do professor 7. Sensação de estagnação e retrocesso 8. Problemas pessoais
<p>Identidades</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aluna iniciante de inglês 2. Professora em formação 3. Estudante para concurso 4. Dona do próprio negócio 	<p>Afetividade</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Problemas pessoais 2. Problemas familiares 3. Dificuldades financeiras 	<p>Motivação</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Visão de “eu futuro” 2. Professores 3. Frustração com a profissão de professor 4. Problemas pessoais

Fonte: Elaborada pela autora.
 Disponível em: <https://youtu.be/Uc2gQ-Brr3k>
 Acesso pelo QR Code:



Dentre os agentes com os quais interagiu, a aprendente enfatiza a colaboração: com os colegas de turma; com o próprio pai, com quem praticava o inglês; com falantes nativos de inglês, com os quais interagiu tanto virtualmente quanto presencialmente; com os professores, particularmente aqueles do primeiro semestre que, em sua opinião, influenciaram positivamente sua aprendizagem. Por outro lado, a interação e a negociação de metas com o conselheiro linguageiro, com quem teve poucos encontros, não fomentaram sua autonomização, diferentemente do que ocorreu com as participantes Esther e Marília. Tal fato evidencia que cada aprendente percebe, interpreta e age a partir de elementos e agentes contextuais de forma diferente.

A figura 20 também demonstra que Gabriela usufruiu de alguns propiciamentos, porém de forma esporádica, justificando-se pela sua restrição de tempo. Por ter que conciliar seu tempo entre a graduação e o trabalho para se manter, não conseguiu priorizar o contato constante com o inglês nos contextos fora de sala de aula, o que, segundo ela, se tivesse ocorrido de forma diferente provavelmente poderia ter lhe rendido melhores resultados. Mercer (2012) enfatiza que a agência também abrange a opção pela não-ação. No caso de Gabriela, essa opção a levou à manutenção da condição de estabilidade dinâmica em seu sistema, não favorecendo sua aprendizagem de inglês, conforme apontam seus dados.

Em sua trajetória, a visão de “eu ideal” como falante fluente do inglês contribuiu, em alguns momentos, para sustentar sua motivação e autonomia, ao passo que, em outros, questões afetivas contribuíram para inibi-las:

[76] No momento eu estava passando por um problema de família e por problemas financeiros também, e aí eu tive que decidir. E também eu passei a estudar pra concurso e ficava muito pesado tudo isso, estudar para o concurso, estudar para o curso, e mais os problemas familiares. Ter que trabalhar foi bem difícil, então eu tive que tomar a decisão de trancar o curso, continuar estudando pra concurso público e ao mesmo tempo trabalhar. [...] Sim, trabalhei em tempo integral, eu montei meu próprio negócio na época, trabalhava de forma integral, acordava já pra trabalhar, do início da manhã até a noite, e virava os dias trabalhando (Entrevista, Gabriela).

A dedicação e o sucesso em seu novo empreendimento após o trancamento do curso demonstrou um alto nível de autonomia no contexto profissional, em detrimento do baixo investimento feito em atitudes que fomentassem sua própria aprendizagem do inglês no contexto acadêmico.

Gabriela escolheu cursar Letras devido ao desejo de se tornar fluente em inglês. Na graduação, também emergiu nela o anseio de se tornar professora de inglês, apesar de ter compreendido no decorrer do curso que não tinha vocação para ensinar, conforme discuti na seção anterior. Essa percepção provavelmente também contribuiu para a decisão tomada pela

aprendente de trancar o curso. No entanto, quando questionada sobre suas metas para o futuro, afirma:

[77] [...] eu sei fazer muitas coisas, e aí eu tenho dificuldade pra escolher o que eu gosto mais de fazer. Então pra escolher a licenciatura em língua inglesa, eu escolhi pela paixão, pela vontade que eu tinha em aprender inglês, e eu queria tanto, eu não me arrependo, eu gostei muito, aprendi bastante, ainda hoje influencia muito na minha vida, influencia no meu currículo, eu tenho vontade de ser fluente na língua, não tenho pretensão de desistir (Entrevista, Gabriela).

Gabriela percebe a influência que o inglês continua a ter em sua vida, demonstrando que esse sistema permanece vivo, pois ainda pretende alcançar a meta de tornar-se fluente em inglês. A seguir, discutirei os aspectos emergentes na trajetória de autonomização de Esther.

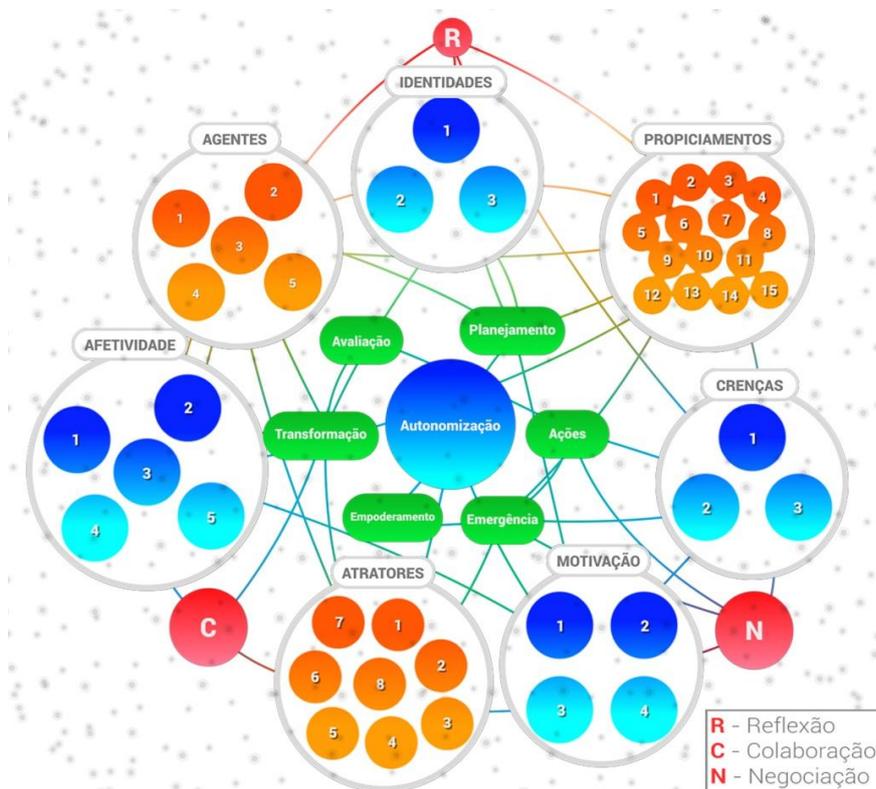
4.3.2 Autonomização de Esther

Esther foi a primeira pessoa em sua família a ingressar numa universidade. Tinha um alto grau de exigência consigo mesma e pretendia tornar-se uma falante legitimada do inglês e uma professora reconhecida.

Contudo, como discuti na subseção 4.1.2, fatores afetivos impactaram sua trajetória, levando-a a trancar a faculdade após a conclusão do 5º semestre. Um ano mais tarde, Esther matriculou-se novamente e tentou retomar os estudos, contudo, problemas afetivos voltaram a influenciá-la de maneira determinante, levando-a à desistência da meta de se formar em Letras. Na figura 21 (ver página seguinte), destaco os principais aspectos que emergiram em seu processo de autonomização.

A partir dos dados de Esther, infere-se que a participante fez pouco uso da reflexão crítica em sua trajetória. Dessa forma, esse aspecto está representado na figura 21 por um círculo vermelho de menores dimensões. Por outro lado, referiu-se em diversas situações à negociação, em especial com seu conselheiro linguageiro, e à colaboração de alguns professores e dos colegas, sobretudo da amiga Marília, também participante desta pesquisa, com quem compartilhava objetivos em comum. Por esse motivo, esses aspectos estão representados na figura 21 por círculos vermelhos de maiores dimensões.

Figura 21 – Aspectos emergentes na autonomização de Esther



<p>Agentes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Colegas 2. Falantes nativos 3. Professores 4. CL 5. Psicólogo 	<p>Propiciamentos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. CDs do LD 2. Músicas 3. Filmes e séries 4. Gravação da própria pronúncia 5. Conversação com colegas 6. Laboratórios dos ETAs 7. Conversação via <i>internet</i> 8. Videoaulas 9. Sites educativos 10. Aplicativos de celular 11. Projeto PROPAZ 12. Projeto ÍCONE 13. Leitura de <i>blogs</i>, <i>livros</i> etc 14. Monitoria 15. Curso de idiomas 	<p>Atratores (e fatores que levaram a bacias atradoras)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Inação 2. Uso de estratégias pouco eficazes 3. Dificuldades nas 4 habilidades 4. Dificuldade na gestão do tempo 5. Incompatibilidade com a metodologia do professor 6. Sensação de estagnação e retrocesso 7. Problemas pessoais/perdas de entes queridos 8. Problemas emocionais
<p>Identidades</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estudante universitária 2. Aluna iniciante de inglês 3. Professora em formação 	<p>Motivação</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Visão de “eu futuro” 2. Professores 3. CL 4. Problemas emocionais 	<p>Crenças</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pronúncia perfeita 2. Aprende-se melhor o inglês em cursos particulares 3. Precisa aprender toda a LA para poder ensiná-la
<p>Afetividade</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Insegurança e baixa estima 2. Medo e frustração 3. Problemas pessoais 4. Perdas de entes queridos 5. Problemas emocionais 		

Fonte: Elaborada pela autora

Disponível em: <https://youtu.be/jJbEC6mDVjI>

Acesso pelo QR Code:



Na figura 21, observa-se ainda que Esther procurou interagir com um número considerável de agentes e propiciamentos, sobretudo no início do curso. No intuito de superar as dificuldades que enfrentava, buscou a colaboração de um conselheiro linguageiro, com o qual negociou metas, a fim de que pudesse paulatinamente conduzir a própria aprendizagem de forma autônoma. Em alguns momentos, conseguiu transformar o planejamento em ações, ao passo que em outros momentos manteve-se em estados atratores de inação e de uso de estratégias pouco favoráveis para sua aprendizagem. No quarto semestre, fatores afetivos a conduziram a uma bacia atratora profunda e, posteriormente, ao trancamento do curso.

Em seu percurso, alguns aspectos apresentaram-se como crenças da participante: vislumbrava alcançar uma pronúncia perfeita, semelhante a de um nativo; pensava que estudar inglês em um cursinho particular de idiomas garantiria aprender com mais eficiência; e acreditava que só seria capaz de ensinar inglês quando soubesse toda a língua. Nota-se, portanto, que o subsistema de crenças influenciou sua autonomização, permeando suas escolhas quanto a que aspectos priorizar na aprendizagem da língua.

A motivação também se mostrou um subsistema intimamente interligado à sua autonomização, fomentando-a ou inibindo-a (DÖRNYEI; OTTÓ, 1998; BENSON, 2006; USHIODA, 1996; 2009). Por exemplo, nos momentos em que se sentia motivada por identificar-se com o professor de inglês ou com o próprio conselheiro, buscava investir mais em ações em prol do dinamismo de sua aprendizagem. Por outro lado, quando algum fator afetava sua motivação, como uma nota baixa ou quando discordava da metodologia do professor, seu sistema de aprendizagem entrava em estabilidade dinâmica, inibindo sua autonomização.

Aragão (2014) afirma que investir na aprendizagem de uma língua é investir numa contínua construção identitária. Na trajetória de Esther, por exemplo, emergiram a identidade de aprendente iniciante de inglês, mas também de professora em formação. Apesar de admitir suas limitações quanto à oralidade, já no segundo semestre na graduação, usufruiu de dois propiciamentos no ambiente acadêmico: as oficinas do ETAs e o projeto Ícone. A tomada de iniciativa em investir em atividades em que precisava interagir diretamente com falantes nativos é indício de autonomia da participante. Tornar-se voluntária no projeto PROPAZ e monitora dos CLLE são evidências de empoderamento em sua trajetória, nas quais emerge a identidade de professora em formação. Conforme discuti na seção anterior, na primeira experiência emergiram novos comportamentos, tais como a aprendizagem da língua-alvo e a reflexão sobre um ensino lúdico para crianças; na segunda, como monitora, diante das situações de constrangimento e hostilidade por parte do professor da turma, foi resiliente e

cumpriu seu papel, sentindo-se mais confiante quando se percebeu capaz de ajudar os estudantes em suas dúvidas, sobretudo quanto à pronúncia. Nessas ocasiões, foi também constatada a transformação, uma vez que a participante foi capaz de usar em novos contextos seus conhecimentos e experiências.

A participante se refere a várias emoções que, em muitas situações, inibiram ações em prol de sua aprendizagem de inglês. No próximo excerto, Esther reforça a influência de questões afetivas em sua tentativa de retorno à graduação após um ano de trancamento do curso:

[78] Foram problemas assim que afetaram muito, primeiro por causa da minha autoestima baixa, que eu tenho autoestima baixa. Eu não sei se eu escrevi isso no diário mas no 4º semestre eu tirei Regular em inglês e isso me abalou muito, muito mesmo [...]. Ela falou que eu não atingi a nota suficiente. Eu cai em lágrimas, chorei chorei, eu tive até vergonha depois, eu fiquei numa crise de choro, nervosa. Eu acho que isso me abalou e depois eu criei ansiedade. Depois eu tive a notícia que meu melhor amigo tinha morrido, aos 23 anos, aí não deu, fiquei muito doente. Então, é muito complicado falar sobre isso, eu queria muito continuar no curso, muito mesmo, mas esses motivos pessoais, doença, fatores psicológicos mesmo, porque eu sou desde criança eu tenho problema de provar pras pessoas que eu sou a melhor e que eu consigo, entrei no curso de inglês sem quase saber nada e eu consegui. Eu acho que tudo isso pesou muito, sabe, pelo fato de eu ser a primeira pessoa na minha família a entrar na faculdade, então eu não fui forte o suficiente pra continuar, mas é realmente um motivo pessoal que pesou muito pra não ter continuado no curso. Eu até tentei esse ano continuar no 6º semestre, mas eu já chegava com ânsia de vomitar, ficava muito ansiosa e ainda mais a XXX⁸³ não estando no meu lado. No 6º semestre que eu tentei esse ano, depois de um ano que fiquei desbloqueada, então eu entrei em outra sala, em outra turma, mas eu fui dois dias, até a XXX foi minha professora, eu achei muito legal, ela me deu força, eu falei pra ela que estava com muito medo assim de não conseguir de novo e aí ela me abraçou e me confortou, mas quando eu via aquelas pessoas assim com o inglês perfeito, e não via quase ninguém no meu nível, sabe, e eu fiquei muito triste, aí eu não consegui mais ir, eu não vou mais pra faculdade. Aí foi isso os meus motivos pessoais pesaram muito mesmo, foram cruciais pra desistência, mas eu amo o inglês, eu gosto bastante, eu treino todos os dias na verdade, eu tento falar alguma coisa, praticar todos os dias, pelo menos falando comigo (Entrevista, Esther).

Para Aragão e Cajazeira (2017, p. 116), “é na reflexão que tomamos consciência de nossas crenças e emoções. A partir daí podemos aceitá-las ou rejeitá-las conscientemente”. Observa-se no excerto o turbilhão de emoções que impactaram de forma determinante a autonomização de Esther, levando à dificuldade de reflexão crítica, à perda da motivação e à formação de uma bacia atratora da qual não conseguiu sair. Destaco alguns fatores que contribuíram para a crise de ansiedade relatada pela participante em seu retorno à graduação: a baixa autoestima; a forte cobrança que tinha de si mesma; o medo de voltar a desistir; a perda do apoio constante da amiga Marília da antiga turma de graduação, também participante

⁸³ Esther refere-se à colega de turma Marília, com que estudava desde o início da graduação e que também é participante desta pesquisa. Ao retornar ao curso após o trancamento, Esther perdeu a companhia de sua amiga, que prosseguiu normalmente seu percurso na turma de origem.

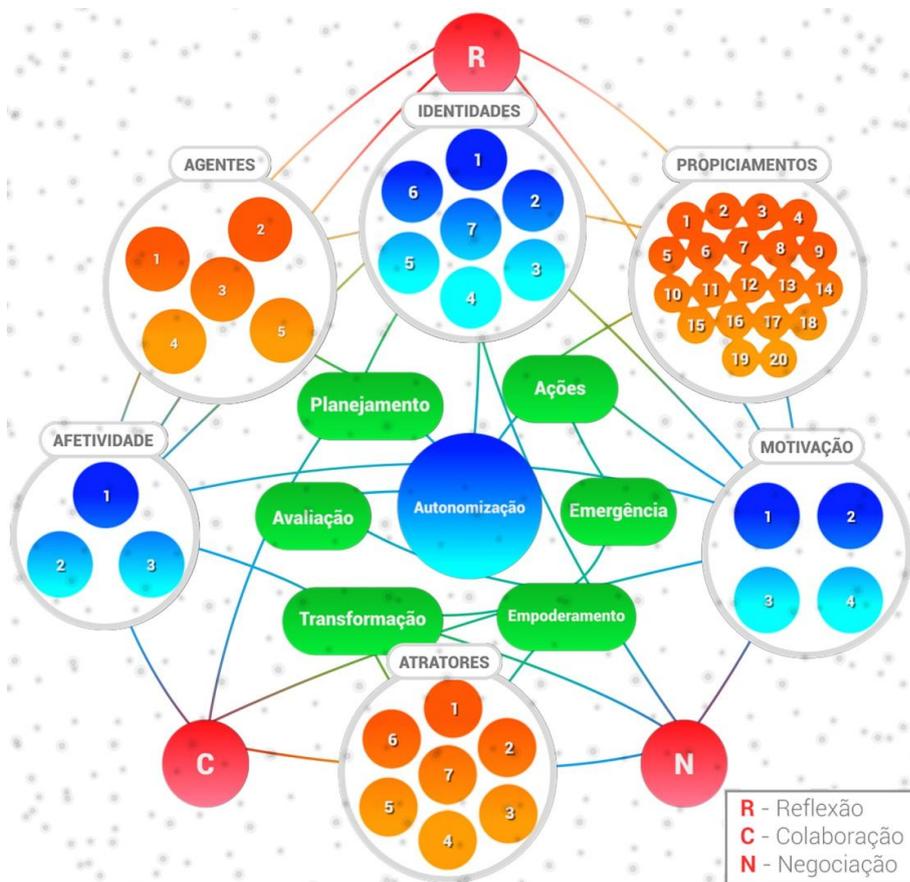
desta pesquisa; problemas psicológicos; e a sensação de solidão diante de uma nova turma heterogênea composta por uma maioria de colegas já proficientes em inglês e também por colegas não tão proficientes quanto ela, os quais teve dificuldade de identificar e com esses se relacionar. Sofrendo o efeito de todas essas questões afetivas e de saúde, a participante sentiu-se impossibilitada de refletir e agir para transformar essas emoções a seu favor, culminando com o abandono definitivo do curso. Nesse estado entrópico, nem mesmo a colaboração de professores, do conselheiro, dos colegas e do psicólogo, agentes a quem recorreu ao longo de sua trajetória, foi capaz de ajudá-la a mudar de estado de fase. Conforme discuto no capítulo teórico, a incapacidade de refletir ou lidar com as próprias emoções, pode paralisar o aprendiz, levando, em certos casos, à morte do sistema. No caso de Esther, com a desistência do curso, seu sistema de aprendizagem passou por um ponto de bifurcação (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), porém o inglês continuou a ter um papel em sua vida, pois afirma que ainda procura praticá-lo todos os dias. A seguir, discuto os aspectos emergentes na trajetória de autonomização de Marília.

4.3.3 Autonomização de Marília

Em sua trajetória, Marília passou por várias situações que ameaçaram sua permanência no curso, tais como problemas pessoais, problemas emocionais, a gravidez gemelar inesperada e a consequente redução do tempo dedicado ao estudo do inglês. Apesar da influência desses fatores, que poderiam inibir sua autonomização, destacou-se na participante a alta capacidade de adaptação e a resiliência perante as dificuldades, conforme se verifica na figura 22 (ver página seguinte).

Na figura 22, observa-se a grande quantidade de agentes e propiciamentos com os quais Marília procurou interagir, mantendo a dinamicidade em seu sistema de aprendizagem, não obstante à ação de diversos fatores que a levaram a bacias atratoras em sua trajetória.

Figura 22 – Aspectos emergentes na autonomização de Marília



<p style="text-align: center;">Agentes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Colegas 2. Professores 3. Falantes nativos 4. Pares mais competentes 5. CL 	<p style="text-align: center;">Propiciamentos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Áudios e vídeos da <i>Internet</i> 2. Filmes e séries 3. Músicas 4. Revisão do LD 5. Gravação da própria pronúncia 6. Listas de vocabulário 7. Leitura de livros e revistas 8. Leitura de <i>blogs</i> e artigos acadêmicos 9. Conversação com colegas 10. Conversação com CL 11. Escrita de diários 12. Portfolio 13. Laboratórios dos ETAs 14. Oficina <i>online</i> de escrita 15. Videoaulas 16. Projeto PROPAZ 17. Projeto Ícone 18. Treinamento dos CLLE 19. Monitoria 20. Curso de idiomas 	<p style="text-align: center;">Atratores (e fatores que levaram à bacias atradoras)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Inação 2. Uso de estratégias pouco eficazes 3. Dificuldades nas 4 habilidades 4. Problemas emocionais 5. Incompatibilidade com a metodologia do professor 6. Dificuldades na gestão do tempo 7. Sensação de estagnação e retrocesso
<p style="text-align: center;">Identidades</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aluna iniciante de inglês 2. Falante fluente de inglês 3. Professora em formação 4. Estudante para concurso 5. Esposa 6. Mãe 7. Dona de casa 		
<p style="text-align: center;">Afetividade</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Insegurança e baixa estima 2. Medo e nervosismo em se comunicar na LAd 3. Problemas pessoais 		<p style="text-align: center;">Motivação</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Visão de “eu futuro” 2. Professor 3. CL 4. Resiliência

Fonte: Elaborada pela autora
 Disponível em: https://youtu.be/6I0CWZs4F_o
 Acesso pelo QR Code



A reflexão foi representada pelo círculo vermelho de maiores dimensões por ter estado constantemente presente no percurso acadêmico de Marília, contribuindo para o planejamento e o investimento em ações em benefício de sua aprendizagem de inglês, apesar de que em alguns momentos suas reflexões não chegaram ao nível das ações. No próximo excerto, relata a contribuição da disciplina Aprender a Aprender LE no início do curso:

[79] A disciplina foi muito importante pra mim, porque a partir dela eu pude perceber as dificuldades que eu poderia enfrentar no curso, por exemplo, principalmente relacionado a minha motivação que eu acho que foi bem complicado lidar durante todo o processo até o final durante todo o curso. Então eu aprendi que ela era um fenômeno que mudava de acordo com o tempo, que alternava o tempo todo e também sobre a autonomia que era algo que eu queria muito. Algumas pessoas falavam pra mim que eu era muito autônoma, mas eu não conseguia enxergar isso e a disciplina ela me ajudou a tentar conseguir a minha motivação e também a minha autonomia, então foi muito importante. [...] Sim, uma das coisas que eu aprendi é a gente tem que proteger a motivação e eu tentava fazer isso, mas como é algo muito complexo, eu conseguia só por um tempo, e depois já não conseguia mais, então eu tentava o tempo todo, e também pelo fator de um complementar o outro, a autonomia e a motivação era algo que se complementava, então era algo que eu tentava fazer o tempo todo (Entrevista, Marília).

A apropriação da teoria pela participante colaborou para uma reflexão mais madura acerca de seu papel na aprendizagem de inglês. Destaca-se a sua conscientização quanto ao dinamismo, à flutuação e à mútua influência da motivação e da autonomia ao longo do tempo. Além disso, explicita o quanto se esforçava para proteger a própria motivação e para investir na própria autonomia.

Alguns exemplos significativos de sua autonomização foram a participação no projeto de AAL desde o primeiro semestre, nos laboratórios dos ETAs, no projeto Ícone e no projeto de extensão PROPAZ, promovidos na faculdade, nos quais interagiu diretamente com falantes nativos de inglês desde o segundo semestre, não obstante as limitações que tinha em sua oralidade.

Durante o curso, fatores afetivos influenciaram fortemente a autonomização e a motivação de Marília. No excerto 75, quando se refere à escrita do TCC, por exemplo, a participante narra que o contexto acadêmico impactou sua autoestima. Em alguns desses momentos, a colaboração do conselheiro, de alguns professores e dos colegas atuaram na regulação das emoções de Marília e geraram sinergia, levando-a a mudanças de estado de fase, nas quais novos comportamentos autônomos emergiram. Na figura 22, a colaboração e a negociação estão representadas por círculos vermelhos de maiores dimensões, inferindo a relevância desses aspectos em sua autonomização.

[80] *O aconselhamento com certeza foi algo de muita importância pra mim, no qual eu conseguia me sentir mais confiante, principalmente quando a partir do momento que eu comecei a conversar mais em inglês com o meu conselheiro eu vi que eu tinha como melhorar, que eu tava melhorando, eu consegui perceber a minha evolução na língua e principalmente também as minhas amigas que sempre me davam apoio, conversavam comigo, e me davam incentivo, você vai conseguir, e isso era muito importante pra mim, foi muito importante todo o curso porque é complicado, por inúmeras vezes eu tive vontade de desistir, mas sempre graças a Deus teve pessoas no meu caminho que me ajudavam bastante (Entrevista, Marília).*

Além do *feedback* positivo recebido dos colegas e do conselheiro linguageiro, a visão da participante de seu “eu ideal”, como falante legitimada de inglês e futura professora, motivou-a e estimulou ações empreendidas que evidenciaram seu empoderamento, tais como sua participação no treinamento para a seleção dos professores dos CLLE, ainda que reconhecesse suas limitações na oralidade no período. Embora não tenha conseguido ter uma experiência como professora de inglês durante a graduação, a identidade de professora em formação emergiu em sua atuação como monitora, em suas intervenções no estágio supervisionado e na realização da prova para seleção de professores de inglês da rede pública estadual. Tais iniciativas evidenciam seu esforço em integrar-se de forma mais efetiva em sua CoP.

Em sua trajetória, emergiram diversas identidades, dentre elas a de mãe, esposa, dona de casa, aprendente iniciante e posteriormente falante fluente de inglês, além de professora, como enfatiza o excerto a seguir:

[81] *Eu quero realmente ser professora, que é um sonho, que já vem de muito tempo. Eu sei que agora eu tenho muito que aprender ainda, tenho muito que caminhar para conseguir realmente ter sucesso nessa carreira, mas é algo que realmente eu acredito que eu vou fazer, porque eu sei que esse foi o curso certo pra mim, porque às vezes eu me questionava assim, por eu não saber inglês desde o início, às vezes eu ficava me perguntando, meu Deus será que eu estou no curso certo, será que é isso mesmo, será que eu vou conseguir ser uma professora boa? Porque pra mim eu não quero ser por ser, eu quero ser algo diferente, algo diferencial para os meus alunos, eu quero que a partir do que eu ensine pra eles, eles possam ter uma visão maior, ou conquistar algo, viajar pra outro lugar, ou ter proficiência mesmo na língua. Às vezes eu até penso assim, que eu quero ser um professor com visão complexa, porque como eu passei por tudo isso, eu tenho experiência de aprendizagem de língua, das dificuldades, das superações, eu acredito que o meu olhar sobre o aluno tem que ser diferente e eu acredito que vou conseguir trilhar esse caminho pra ser uma boa profissional e eu vou estudar muito pra isso e eu gosto de estudar, então é algo que acredito que vai me ajudar a conquistar o sucesso. (Entrevista Marília).*

O excerto revela os “eus possíveis” de Marília (DÖRNYEI, 2005; 2009; DÖRNYEI; USHIODA, 2011), expressos pela sua expectativa de tornar-se uma professora bem sucedida

em seu “eu ideal” e pelo receio de não ser capaz de atingir essa meta em seu “eu temido” (HIGGINS, 1987 *apud* DÖRNYEI, 2005).

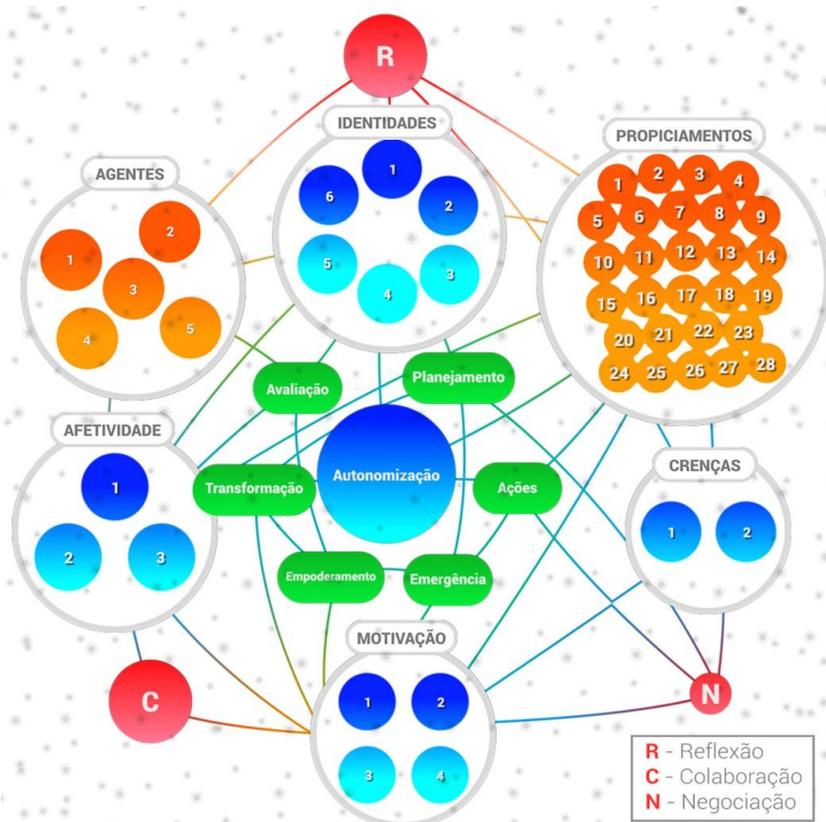
Ao escrever seu TCC, a participante optou por retratar sua própria motivação ao longo do curso de Letras à luz da teoria da complexidade, relatando suas experiências, dificuldades e superações na aprendizagem de inglês. Ao refletir sobre seu futuro desempenho como profissional da área, expressou o anseio de tornar-se uma professora “com visão complexa”, o que demonstra seu desejo de transformar as teorias que nortearam suas práticas na graduação em ações futuras no contexto de ensino da LAd. A seguir, discuto os aspectos emergentes na trajetória de autonomização de Fábio.

4.3.4 Autonomização de Fábio

Fábio mostrou-se um aprendente consciente de seu papel na aprendizagem desde a reunião de recepção dos calouros, quando, ao receber as orientações, passou a preparar-se para o início da graduação, dedicando-se aos estudos de inglês de forma autônoma. Novos comportamentos como esses se multiplicaram em sua trajetória no curso, como procuro ilustrar na figura 23 (ver página seguinte).

Na figura 23, a reflexão e a colaboração estão representadas por círculos vermelhos de maiores dimensões, inferindo a relevância desses aspectos na autonomização de Fábio. Por outro lado, a negociação está representada em círculo menor, já que seus dados evidenciam poucas situações em que buscou negociar com outros agentes aspectos referentes à condução de sua própria aprendizagem.

Figura 23: Aspectos emergentes na autonomização de Fábio



<p>Propiciamentos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Curso rápido de inglês 2. LD 3. Listas de vocabulário contextualizado 4. Videoaulas 5. Podcasts 6. Canais do YouTube 7. Dicionário 8. Filmes, séries e curtametragens 9. Músicas 10. Revistas com artigos em áudio 11. Leitura de livros por nível 12. Curso de conversação em inglês 13. Apresentação de trabalhos e seminários 14. Ouvinte em defesas de TCC 15. Laboratórios dos ETAs 16. Clube de conversação 17. Leitura do guia da bíblia judaica 18. Curso online do ISF 19. Turma de apresentação de trabalhos acadêmicos 20. Revisão de conteúdos 21. Adiantamento de conteúdos novos 22. Afixação de vocabulário na parede 23. Transcrição fonética do dicionário 24. Preparação para exames de proficiência 25. Simulação de planos de aula 26. Treinamento dos CLLE 27. Monitoria 28. Trabalho como professor de inglês em formação 	<p>Agentes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Professores 2. Namorada 3. Colegas 4. Pares mais competentes 5. Falantes nativos
<p>Motivação</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Resiliência 2. Visão de “eu futuro” 3. Problemas pessoais 4. Frustração com o trabalho de professor 	<p>Afetividade</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Autoeficácia 2. Problemas pessoais 3. Problemas de saúde na família
<p>Identidades</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aluno iniciante de inglês 2. Falante fluente de inglês 3. Professor de inglês em formação 4. Professor de inglês da rede pública 5. Professor de inglês da rede particular 6. Estudante para concurso <p>Crenças</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. É necessário primeiro aprender a língua para depois usá-la 2. O trabalho do professor de escola particular tem mais exigências do que o do professor da escola pública 	

Fonte: Elaborada pela autora
 Disponível em: <https://youtu.be/stDktGGrLYc>
 Acesso pelo QR Code



A apropriação da teoria acerca da aprendizagem de LAd colaborou para uma reflexão crítica no caso de Fábio. Nesse sentido, o participante refere-se ao papel da disciplina “Aprender a aprender LE” em sua trajetória:

[82] Eu acredito que ela tenha a função de conscientizar sobre o processo de aprendizagem e conscientizar o aluno sobre a necessidade dele se responsabilizar e procurar conhecimentos sem ficar esperando por terceiros e trazer esses conhecimentos pra ele. [...] Ela teve esse papel desde o início, até mesmo antes de iniciar o curso eu passei a estudar um pouquinho, sem muitas estratégias, enfim intuitivamente eu já procurava conhecimento, mas depois eu acredito que eu consegui ter uma consciência maior e assim eu fui desenvolvendo melhores maneiras de estudar, porque eu fui também detectando as minhas deficiências e procurando suprir essas deficiências. [...] então muitas das vezes eu chego assim intuitivamente, mas assim tomar consciência dessas informações também nos deixa um pouco mais tranquilo quanto a esse processo, por que a qualquer momento a gente pode refletir e ter a possibilidade de entender o que esta acontecendo nesse processo. [...] Assim, em relação à teoria, em relação, por exemplo, na disciplina a gente aprendeu sobre os estilos visuais, auditivos e outros estilos de aprendizagem, e aí eu observei, combinando isso com a minha deficiência, com aquilo que eu considero a minha maior deficiência no começo que foi o listening, a compreensão oral, então eu procurei focar bastante nessa habilidade, por que eu acreditava que o desenvolvimento dessa habilidade as outras seriam mais tranquilas de desenvolver e de fato eu procurei áudios em inglês, escutar músicas, assistir séries também em inglês, e isso facilitou muito por que o meu listening, a minha compreensão oral desenvolveu bastante, como consequência também minha produção oral, então eu me conscientizei de que eu precisava focar um pouco na questão auditiva e eu foquei e pude ver bastante resultado nisso (Entrevista, Fábio).

A reflexão, supradimensão no modelo proposto nesta tese, foi constante diante de cada movimento da autonomização empreendido por Fábio. A partir da compreensão de que a qualquer momento poderia lançar mão da reflexão, tanto para detectar as próprias dificuldades quanto para buscar estratégias para superá-las, emergiram novos comportamentos autônomos no participante, que passou a agir de forma consciente nas atitudes que antes tomava de forma intuitiva. Por exemplo, ao perceber sua deficiência na compreensão oral, não se acomodou com as instruções e atividades feitas em sala de aula, mas buscou, por conta própria, agir por meio de outras estratégias que lhe ajudassem a desenvolver essa habilidade. Após o segundo semestre, durante a greve, ao invés de sentir desmotivado, Fábio ampliou a quantidade de ações em prol de sua aprendizagem, no intuito de sentir-se melhor preparado no retorno às aulas de Língua Inglesa III. Na auto-avaliação, feita pelo próprio participante, seu esforço trouxe os resultados esperados, a ponto de ter alcançado sempre o conceito Excelente nos níveis seguintes de Língua Inglesa.

Para Van Lier (2008), o sucesso na aprendizagem de línguas depende da ação e iniciativa dos aprendentes, apesar desse sucesso não ser uma garantia. Para Fábio, o esforço constante de conduzir os próprios estudos sem esperar por terceiros fica evidente pelo alto

número de propiciamentos (figura 23) com os quais procurou interagir em sua trajetória, mantendo o dinamismo em seu processo de autonomização.

Por ter uma alta capacidade de reflexão e de adaptação, Fábio não se estabilizou diante das dificuldades, mas procurou agir para superá-las, mostrando-se bastante resiliente na busca de seus objetivos. Um exemplo significativo foi o treinamento para professores estagiários dos CLLE, do qual não desistiu ao ser reprovado, participando por três vezes até conseguir a aprovação. Fábio viu nessa oportunidade de estágio um propiciamento para sua formação pré-serviço, considerada por ele um passo importante para ser legitimado como membro efetivo em sua CoP.

Na trajetória de autonomização de Gabriela, Esther e Marília, fatores afetivos exerceram forte influência, contribuindo para momentos de estabilidade e perda de energia em seus sistemas. Para Fábio, problemas pessoais e fatores afetivos vieram à tona em seus dados apenas no último semestre, no momento da elaboração de seu TCC, quando um membro de sua família foi hospitalizado com um quadro grave. Apesar de ter passado por essa situação em família, mostrou-se resiliente, conseguindo regular as próprias emoções, adaptar-se perante as dificuldades enfrentadas e defender sua monografia (excerto 74).

Na narrativa de aprendizagem ao início do curso, Fábio manifestou o intuito de aprender o inglês, mas não demonstrou o interesse em tornar-se professor. Como o sistema é aberto, a identidade de professor emergiu em sua trajetória. Ao longo da graduação, Fábio foi o único dos participantes a assumir efetivamente o papel de professor de inglês no contexto de um curso particular e em uma escola militar (excerto 68). Conforme discuto na seção anterior, no primeiro contexto, a identidade do professor foi fortalecida enquanto, no segundo, foi fragilizada, evidenciando que as identidades são dinâmicas e estão em contínuo processo de mudança, pois se constroem nas experiências vivenciadas (PAIVA, 2011a).

No excerto a seguir, Fábio expõe sua visão da própria autonomia:

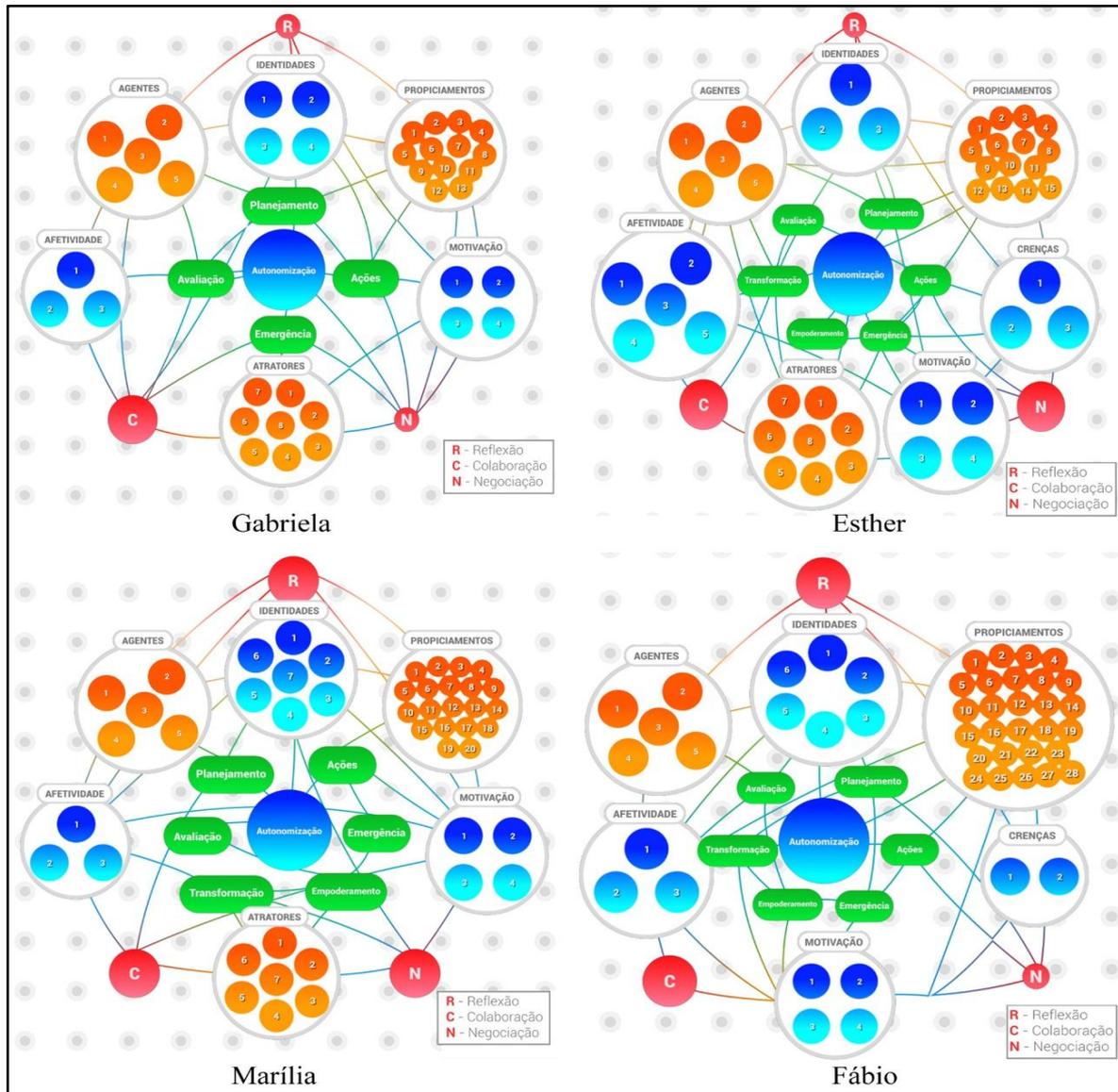
[83] Eu me considero uma pessoa autônoma, não somente um aluno autônomo, porque eu tenho um objetivo e eu não espero as coisas acontecerem, vou atrás delas. Então, por exemplo, eu sempre fui um aluno autônomo, porque a maior parte do conhecimento de língua que eu obtive durante a graduação não foi dentro de sala de aula, não foi com professores, foi com minhas buscas pessoais, livros, internet, músicas, séries e o uso da língua que eu mesmo que sozinho fiz. Então eu me considero um aluno autônomo porque a maioria do conhecimento de língua especificamente eu adquiri sozinho, claro com a ajuda de sala de aula, mas muitas vezes o que na sala de aula eu produzia, na realidade eu já trazia de casa, por conta das minhas buscas pessoais (Entrevista, Fábio).

No excerto 83, Fábio considera ser um aprendiz autônomo e uma pessoa autônoma. Sua trajetória na graduação demonstrou inúmeras evidências de autonomia, como foi possível observar nas figuras 18 e 23. Contudo, em sua narrativa de aprendizagem, relata que nas duas

experiências em que tentou fazer cursos de inglês anteriormente à graduação, não teve sucesso e os abandonou diante das dificuldades ali enfrentadas: na primeira experiência, por não ter conseguido acompanhar a turma e, na segunda, por falta de investimentos públicos adequados no cursinho gratuito de inglês em que se inscreveu. Desse modo, verifica-se que nessas experiências prévias, o aprendente se estabilizou perante os desafios e as condições consideradas desfavoráveis. No contexto acadêmico, por outro lado, as novas condições iniciais da aprendizagem de inglês favoreceram uma mudança de fase no sistema do participante, levando-o a assumir comportamentos autônomos em níveis cada vez mais elevados.

Neste capítulo, procurei descrever individualmente a trajetória de aprendizagem de inglês dos quatro participantes, demonstrando, no primeiro momento, os principais elementos e agentes com os quais interagiram e os momentos de maior dinamismo e estabilidade dinâmica em seus sistemas de aprendizagem. No segundo momento, apresentei as principais evidências de empoderamento em seu processo de autonomização. Após o estudo das trajetórias de aprendizagem de inglês à luz do paradigma da complexidade, pude compreender de forma holística como se deu o processo de autonomização de cada participante, e pude descrever, de forma categórica, no terceiro momento desta análise, os principais aspectos emergentes em sua autonomização, em sintonia com o modelo de desenvolvimento da autonomia como um fenômeno complexo proposto nesta tese. Apresento, portanto, uma síntese desses aspectos na figura 24 (ver página seguinte).

Figura 24 – Síntese dos fatores emergentes na autonomização dos participantes



Fonte: Elaborado pela autora

A figura 24 evidencia a complexidade do sistema de autonomização, formado pela interação de uma grande quantidade de elementos, agentes e subsistemas, os quais subdividiram-se ainda em vários outros fractais (PAIVA, 2005d).

Na trajetória de autonomização das participantes Gabriela, Esther e Marília há momentos de dinamismo, mas também momentos de estabilidade dinâmica. Quando estiveram em bacias atratoras, as aprendentes perderam energia em seus sistemas e mantiveram-se em um estado de inação ou de investimento em estratégias mais cômodas e pouco eficazes para a superação das dificuldades que enfrentavam. Na trajetória de Fábio, no

entanto, não há evidências de que passou por momentos de estabilidade dinâmica em sua autonomização, nos quais deixasse de investir em sua aprendizagem de inglês.

Nesse sentido, referindo-se aos elementos contextuais, destaca-se o grande número de propiciamentos na trajetória de Fábio, assim como na de Marília, os quais dinamizaram sua aprendizagem de inglês e autonomia. Todavia, o número de agentes que pude identificar com os quais os quatro participantes interagiram foi igual, cinco no total. A diferença encontra-se na constância desse contato, pois alguns participantes buscaram a colaboração de agentes apenas de forma esporádica, enquanto os outros investiram tempo e energia nessas interações de forma continuada, a fim de alcançar a fluência no inglês o mais brevemente possível. Além disso, mais um exemplo da imprevisibilidade dos sistemas complexos encontra-se no fato de que o contato com esses agentes gerou sinergia no sistema de alguns participantes, levando a mudanças de estado de fase, ao passo que, para outros, a injeção de energia não foi capaz de gerar mudanças significativas.

Em se tratando dos subsistemas aninhados, na trajetória de todos os participantes, a identidade de professor emergiu em diferentes momentos, apesar de Gabriela afirmar posteriormente que não tinha vocação para o ensino. A influência dos outros subsistemas aninhados mostrou-se mais relevante na trajetória de alguns participantes, tais como: a afetividade na história de Gabriela, Esther e Marília; as crenças na trajetória de Esther e Fábio; e a motivação na trajetória de Marília e Fábio.

A reflexão acerca da própria aprendizagem foi mais constante na trajetória de Marília e de Fábio, sendo fundamental para a tomada de decisões mais conscientes em favor de sua autonomização. O quadro 3 também ilustra que, exercendo sua autonomia, alguns participantes lançaram mão da colaboração e da negociação como suportes à autonomização de forma mais intensa do que outros. Gabriela ressaltou em diversos momentos a busca pela colaboração dos colegas, assim como Esther, que destacou sobretudo o apoio da amiga Marília, com quem compartilhava objetivos comuns, e de seu conselheiro, com quem negociava e planejava ações referentes a sua aprendizagem. Entretanto, observou-se que somente a busca pela colaboração ou negociação, sem o apoio da reflexão crítica acerca da aprendizagem, que estimulasse ações e contínua autoavaliação, não gerou mudanças significativas na trajetória das duas participantes.

No próximo capítulo, farei as considerações finais desta pesquisa, sintetizando os principais resultados que emergiram na análise dos dados, no intuito de responder as perguntas que instigaram esta investigação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Afinal de contas, educar é provocar mudanças ou criar condições para que elas aconteçam [...]”.

(BARCELOS, 2007, p 110).

Chegando ao final deste trabalho e fazendo uma breve retrospectiva, percebo como a autonomia tem sido um catalisador de interesses em minha trajetória ao longo das últimas duas décadas: a partir de meu ingresso no curso em Letras, quando precisei assumir a responsabilidade por minha própria aprendizagem de inglês, a fim de alcançar a sonhada meta de me formar e me tornar professora; em minha dedicação a projetos de pesquisa com foco em autonomia desde o término da graduação; em minha formação continuada, tornando-se o tema de minhas investigações na especialização, no mestrado e no doutorado; e em minha atuação na formação de professores, na qual tenho buscado refletir junto aos graduandos sobre o processo de autonomização, a fim de que também possam, por espelhamento, fomentar a autonomia de seus futuros estudantes. Percebo, portanto, que a apropriação teórica e pesquisas acerca da autonomia, bem como as múltiplas experiências que vivenciei junto a diversos agentes na comunidade acadêmica e profissional, geraram sinergia em meu próprio sistema e confluíram para a adoção da autonomia como objeto de estudo.

Nesta tese, realizei um estudo de casos múltiplos, de cunho longitudinal, inserindo-se no paradigma qualitativo, envolvendo quatro graduandos do curso matutino de Letras com habilitação em inglês, da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Uma vez que meu objeto de estudo foi o processo de autonomização dos graduandos em suas trajetórias de aprendizagem de inglês, o contexto de investigação abrangeu não só o espaço formal de aprendizagem da LAd em sala de aula, mas também os demais espaços propiciados pela faculdade a que os aprendentes tiveram acesso no decorrer do curso, além de todo e qualquer espaço de aprendizagem que cada participante optou por fazer uso nesse processo, exercendo sua autonomia. Os instrumentos utilizados na pesquisa, os diários e a entrevista, mostraram-se apropriados para acompanhar, de forma

holística e detalhada, as experiências vivenciadas na trajetória de aprendizagem de inglês, privilegiando a perspectiva dos próprios graduandos.

Na fundamentação teórica, discuti os principais pressupostos do paradigma da complexidade e descrevi a trajetória dos estudos da autonomia na aprendizagem de línguas adicionais até chegar à compreensão atual desse construto como um fenômeno complexo. Procurei contribuir com a discussão do conceito de autonomia, propondo a seguinte definição: **a autonomia é um sistema complexo e dinâmico, individual e social, aninhado a outros subsistemas da aprendizagem, tais como a motivação, as identidades, as crenças e as emoções, com os quais interage de formas diferentes e em contextos diversos, passando por momentos de retrocessos, estabilidade e avanços ao longo de toda a vida.** Além disso, após reunir as propostas de autores na LA acerca do processo de autonomização, expus minha concepção de **autonomização como um processo complexo, dinâmico e flutuante no qual não se pode delimitar um ponto de chegada, pois é vivenciado de forma não linear e contínua ao longo de toda a vida, com momentos de avanços, estabilidade e retrocessos, envolvendo a interação entre um grande número de processos, elementos, agentes, dentre outros subsistemas aninhados.** Por fim, na tentativa de colaborar com as pesquisas na área, propus um **modelo dinâmico de desenvolvimento da autonomia como um fenômeno complexo.**

Com o objetivo geral de **compreender como se dá o processo de autonomização na trajetória de aprendizagem de línguas adicionais de graduandos em Letras à luz do paradigma da complexidade,** precisei me debruçar sobre objetivos específicos que me permitiram fazer uma leitura das trajetórias dos participantes com as lentes necessárias para entender como esse processo complexo se desenvolve. Conforme me referi no capítulo de metodologia, os objetivos estão interligados às perguntas de pesquisa, as quais respondo a seguir:

Quais os principais elementos e agentes com os quais os participantes interagem ao longo da aprendizagem de inglês?

Destacou-se um grande número de propiciamentos nas trajetórias dos participantes, sobretudo naquelas de Fábio, 28 no total, e de Marília, 20 no total (Figura 24). Nos dados de Fábio, não constam descrições de outras responsabilidades assumidas além das acadêmicas, o que pode representar um fator que favoreceu um investimento maior e uma dedicação mais exclusiva à aprendizagem autônoma de inglês. Marília, por sua vez, traz à tona em seus dados as diversas atividades assumidas em sua identidade de mãe e de dona de casa, que influenciaram no tempo que pôde dedicar ao estudo autônomo da LAd. Os dados também

revelam que ambos os participantes, que ingressaram em Letras com o nível elementar de inglês, conseguiram alcançar níveis de fluência avançados, ao investirem em sua aprendizagem autônoma, obtendo conquistas, tais como escrever e defender com êxito o TCC na língua alvo, o que evidencia a relação entre o processo de autonomização e o desenvolvimento da competência linguística.

No que tange ao número de agentes com os quais os participantes interagiram, todos buscaram, em diferentes momentos de seu percurso, relacionar-se com colegas, professores, falantes nativos de inglês, dentre outros. Alguns mantiveram um contato esporádico com esses agentes, enquanto outros o fizeram constantemente, a fim de acelerar a fluência no uso do inglês que almejavam. Uma vez que os sistemas são imprevisíveis, nenhum agente representou uma garantia de mudanças significativas nos sistemas dos participantes. A interação com o conselheiro linguageiro, por exemplo, não foi relevante na trajetória de Gabriela, mas gerou sinergia na trajetória de Marília, levando-a a mudanças de estado de fases que fomentaram sua autonomização, fato que também ocorreu com Esther em algumas situações. Fábio, por sua vez, movido por um sentimento de autoeficácia, em nenhum momento demonstrou o interesse em buscar a colaboração do conselheiro em seu processo de autonomização.

Que estados atratores emergiram na trajetória de aprendizagem dos participantes?

Os sistemas dos participantes apresentaram diferentes estados atratores ao longo de suas trajetórias. Alguns deles, tais como a inação e o uso de estratégias pouco eficazes diante das dificuldades que enfrentavam foram observados na trajetória de Gabriela, Esther e Marília, inibindo sua autonomização, a ponto de referirem-se à sensação de estagnação em sua aprendizagem de inglês quando se encontravam em bacias atratoras profundas. No entanto, em outras situações, nos sistemas dos participantes em que ocorreram mudanças de estado de fase, emergiram novos padrões de comportamento que fomentaram sua autonomização, aos quais me referi como evidências de autonomia. Nos dados de Fábio, não foram encontrados registros acerca de momentos de estabilidade dinâmica em que deixasse de investir em sua aprendizagem de inglês.

Nesse contexto, destaco que a adaptação se revelou fundamental para o desenvolvimento da autonomia, pois se mostrou uma capacidade que leva o indivíduo a superar as dificuldades que são comuns à aprendizagem de uma LAd, como foi possível verificar de forma mais evidente na trajetória de Fábio e de Marília. As participantes Gabriela e Esther, que apresentaram baixa capacidade de adaptação, não conseguiram reunir em seus

sistemas a energia necessária para sair da bacia atratora em que se encontravam. Com um estado de entropia em seus sistemas, suas trajetórias culminaram com o abandono do curso de graduação.

Quais as principais evidências de empoderamento na trajetória dos participantes?

No que se refere ao empoderamento, ou seja, à conscientização dos aprendentes quanto ao impacto que podem ter no ambiente em que se encontram quando assumem o controle sobre as circunstâncias (SHRADER, 2003), ressalto que o nível de fluência e confiança no uso do inglês foi um dos aspectos mais proeminentes que contribuíram para que os participantes se sentissem marginalizados ou legitimados na comunidade acadêmica e profissional.

Dessa forma, nos dados de Gabriela, que desistiu do curso após o quarto semestre, não foram encontrados sinais de empoderamento. Na trajetória dos demais participantes, foram observados exemplos de empoderamento, os quais também considerei como evidências de autonomia. Dentre eles, um objetivo comum aos três participantes foi o desejo de ter uma experiência de ensino de inglês ainda no período da graduação, investindo em sua formação profissional. Em vista disso, apesar de não se sentirem totalmente preparados, assumiram riscos e participaram do treinamento para se tornarem professores estagiários de inglês, em busca de um maior engajamento em sua CoP. Não tendo sido aprovados, todos garantiram uma vaga como monitores, contexto em que, não obstante às experiências positivas ou negativas que vivenciaram, a identidade de professores em formação emergiu. Esther e Marília também se sentiram empoderadas ao atuarem no ensino de inglês para crianças e adolescentes em projetos de extensão e no estágio supervisionado na escola pública (no caso de Marília). Já Fábio se sentiu empoderado ao conseguiu atuar como professor de inglês em pré-serviço. Para Marília e Fábio, a experiência de sucesso na escrita e defesa do TCC em inglês também representou superação e empoderamento, pois, para os graduandos de Letras, essa aprovação representa a legitimação como um membro reconhecido desta CoP.

De que forma o processo de autonomização dos participantes pode ser interpretado a partir do modelo dinâmico de desenvolvimento da autonomia como um fenômeno complexo?

O modelo dinâmico de desenvolvimento da autonomia proposto nesta pesquisa mostrou-se produtivo para a interpretação das trajetórias de autonomização dos participantes, as quais se desenvolveram de formas diversas em diferentes escalas de tempo e espaço, evidenciando o caráter complexo e multidimensional da autonomização (BENSON, 2013;

PAIVA, 2006; TATZL, 2016). O modo imprevisível com o qual os diferentes processos, elementos, agentes, dentre outros subsistemas aninhados se combinaram em interações ao longo do tempo, bem como as escolhas pessoais e ações empreendidas pelos aprendentes, de forma consciente ou não, realçaram o caráter personalizado da autonomização. Verificou-se, portanto, que, para Fábio e Marília, em que a reflexão esteve mais presente em suas trajetórias, contribuindo para escolhas conscientes quanto à própria aprendizagem, a autonomização se desenvolveu de forma mais dinâmica. Isso ilustra o papel fundamental dessa supradimensão para a autonomização.

Além disso, exercendo sua autonomia, alguns participantes usufruíram da colaboração e da negociação, como suportes à autonomização, de forma mais intensa de que outros. Entretanto, observou-se que somente a busca pela colaboração ou negociação, sem o aporte da reflexão crítica acerca da própria aprendizagem que estimulasse ações e contínua autoavaliação, não gerou mudanças significativas, como por exemplo, na trajetória de Gabriela e Esther.

Verificou-se a influência recíproca entre a motivação e o processo de autonomização dos participantes, corroborando o que já disseram outros autores (DÖRNYEI; OTTÓ, 1998; BENSON, 2006; USHIODA, 1996; 2009). Em algumas situações, as visões de “eu ideal” estimularam a proteção da própria motivação e o investimento na própria autonomia, ao passo que, em outras, a desmotivação contribuiu para a perda de energia no sistema e para a estabilidade dinâmica do processo de autonomização.

Verificou-se também o quanto a trajetória de aprendizagem de línguas potencializa a construção de identidades (PAIVA, 2011a; ARAGÃO, 2014), pois as diferentes experiências vivenciadas no processo de autonomização mostraram-se um terreno fértil para a emergência de novas identidades nos participantes, dentre elas a de falante iniciante de inglês, de falante fluente, de professor em formação, de professor da rede pública e da rede particular, dentre outras.

Observou-se o caráter dinâmico, adaptativo e emergente das crenças (BARCELOS, 2015; BAMBIRRA, 2014; KALAJA; BARCELOS, 2011) nas mudanças que sofreram mediante novas experiências vivenciadas pelos participantes em suas trajetórias, além de seu impacto no processo de autonomização. Em alguns casos, as crenças contribuíram para que os aprendentes se mantivessem na condição de estabilidade dinâmica; em outros casos, ao terem suas crenças ressignificadas, mudaram de estado de fase, migrando para novos estados atratores em que comportamentos autônomos emergiram.

Destacou-se ainda a forte influência de fatores emocionais no processo de autonomização dos participantes (ARAGÃO, 2008, 2010, 2011; ARAGÃO; CAJAZEIRA, 2017). Problemas pessoais, perdas na família, além de sentimentos de insegurança, ansiedade e medo demonstraram ter o potencial de manter os aprendentes em bacias atratoras profundas, nas quais, mediante a perda constante de energia, pode levar à morte do sistema.

Como se desenvolveu a autonomização na trajetória de aprendizagem de línguas adicionais de graduandos em Letras?

A autonomização ocorreu de forma imprevisível e personalizada, a partir das experiências vivenciadas pelos aprendentes em diferentes contextos em suas trajetórias. O processo de autonomização de Gabriela e Esther flutuou entre momentos de dinamismo e estabilidade, em um movimento descendente, em que estiveram em bacias atratoras profundas nas quais ocorreu a perda de energia, levando-as ao abandono da graduação; enquanto o processo de autonomização de Marília foi oscilante em um movimento ascendente, evidenciado por sua capacidade de adaptação e resiliência, pois, apesar das dificuldades enfrentadas que geraram perda de energia em seu sistema, conseguiu assumir comportamentos autônomos que garantiram sua permanência no curso. O processo de Fábio, por sua vez, apresentou um dinamismo constante, em um movimento ascendente, evidenciado por níveis cada vez mais elevados de autonomia em sua trajetória de aprendizagem de inglês. Ressalta-se ainda, que o processo de autonomização dos participantes não alcançou um resultado definitivo, continua e continuará em construção ao longo de suas vidas, o que está em consonância com a concepção de Freire (1996; [2006], p. 107), na qual “a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada”.

Isto posto, verificou-se que a autonomização na aprendizagem de línguas tem um caráter complexo, dinâmico e perpétuo, desenvolvido de forma não linear e contínua ao longo da vida, sujeita a avanços, estabilidade e retrocessos, sofrendo a influência da interação de uma série de processos, elementos, agentes, dentre outros subsistemas aninhados. Constatou-se, dessa forma, o papel central das interações no desenvolvimento da autonomia, pois essa se desenvolve nas trajetórias de aprendizagem à medida que as interrelações são construídas. A interação, base de todo o paradigma da complexidade, mostrou-se fundamental para o desenvolvimento da autonomia. Por ser um sistema aberto e dinâmico, o processo de autonomização na aprendizagem de línguas engendra inúmeras combinações entre os vários componentes dessa rede complexa, exemplificadas no modelo proposto neste trabalho, sendo

que, em determinados momentos, as interações entre alguns componentes emergem de forma mais evidente do que outras. Será a qualidade das interações estabelecidas entre os aprendentes com os demais componentes que dão vida ao sistema de autonomização que poderá gerar mudanças significativas, nas quais novos comportamentos possam emergir.

Dentre os desdobramentos desta pesquisa, parto primeiramente das repercussões que geraram em mim, em minha identidade de professora de Letras e em minha atuação na formação de futuros professores de línguas adicionais. A análise dos dados compartilhados pelos graduandos me levou a refletir sobre meu papel no desenvolvimento de práticas pedagógicas que fomentem a autonomia e que permitam que todos os aprendentes possam ter sua participação na comunidade acadêmica; que favoreçam o diálogo e a negociação; que gerem condições para a colaboração e a empatia; que incentivem e ajudem a proteger a motivação; que levem ao afloramento de emoções positivas e encorajadoras; e que estimulem a reflexão, a ressignificação de crenças e a construção de identidades.

Quando ingressei no contexto desafiador do ensino de línguas adicionais em nosso país, estava ciente das dificuldades nele imbricadas. Mas também acreditava no potencial transformador que os cursos de licenciatura podem ter nas mudanças que queremos ver acontecer no ensino e aprendizagem de línguas. Senti-me impelida a atuar nesse contexto, pois acredito que, assim como no fenômeno “efeito borboleta”, pequenas alterações advindas das salas de aula da graduação em Letras, muitas vezes resultantes de mudanças de atitudes dos próprios formadores, sensíveis às necessidades dos aprendentes, podem gerar consequências imprevisíveis nos mais diversos cenários do ensino de línguas, onde nossos professores em formação poderão reproduzir ou transformar, em suas aulas, as experiências (positivas ou negativas) que vivenciaram no decorrer de sua formação.

A análise dos dados revelou que há uma série de elementos e agentes que influenciam e são ao mesmo tempo influenciados no contexto de ensino e aprendizagem de línguas. Dentre os agentes, destaco: o professor, pois suas ações podem perturbar o sistema de aprendizagem de forma imprevisível, favorecendo ou inibindo a autonomia dos aprendentes; e o próprio aprendente, professor em formação, o qual, exercendo sua autonomia, fará suas próprias escolhas futuras, baseadas em suas experiências prévias, nas condições contextuais atuais e nas visões que almeja em seu “eu ideal” como educador.

As implicações desta pesquisa, portanto, direcionam-se à área de formação de professores de línguas, cujo foco deve ir além do desenvolvimento da competência linguística dos graduandos, abarcando objetivos bem mais amplos como a preparação de profissionais

reflexivos e autônomos, que levem em consideração suas próprias necessidades, escolhas, crenças, motivações, identidades e emoções, assim como as de seus aprendentes.

O conhecimento teórico acerca dos aspectos envolvidos na aprendizagem de línguas e no processo de autonomização mostrou-se relevante para as mudanças de estado de fases nos sistemas dos participantes e para a emergência de novos comportamentos. A esse respeito, uma das contribuições deste trabalho para os cursos de graduação em Letras é a conscientização da necessidade de se criar mais oportunidades de estudo e reflexão acerca desses aspectos, a fim de contribuir para: a) a formação de aprendentes que saibam conduzir de forma mais consciente sua própria aprendizagem, ciente dos fatores que podem vir a favorecê-la ou a inibi-la; b) a formação de professores capazes de despertar esse tipo de reflexão acerca da própria aprendizagem em seus futuros estudantes.

Nesse sentido, enfatizo o papel de disciplinas tais como “Aprender a Aprender LE”, que estimulam esse tipo de reflexão desde o primeiro semestre do curso de Letras da UFPA, estabelecendo condições iniciais favoráveis para que o aprendente assuma responsabilidades por sua aprendizagem no contexto da graduação. Com base nos relatos dos participantes, observou-se que essa disciplina foi um suporte para o amadurecimento da reflexão acerca da própria aprendizagem em diferentes níveis nos graduandos envolvidos na pesquisa.

Da mesma forma, é fundamental inserir nos Projetos Pedagógicos a prática como componente curricular desde o início da graduação, seguindo a orientação do MEC, a fim de perturbar o sistema de aprendizagem dos graduandos e favorecer a emergência de novas identidades, dentre elas a do professor em formação. Nesse intuito, promover a reflexão acerca dos “eus possíveis” dos futuros professores poderá estimular escolhas e ações que concorram para que alcancem aquilo que projetam em seu “eu ideal” como educadores.

Além disso, enfatizo a necessidade de dar a devida importância ao sistema afetivo dos aprendentes em contextos de formação de professores. O estudo da teoria acerca da influência de questões afetivas na aprendizagem de LAd nos cursos de Letras poderá contribuir para que os graduandos aprendam, em primeira pessoa, a regular as próprias emoções, e futuramente, ao assumirem o papel de professores, a transformarem essa capacidade em novos contextos, ajudando também seus estudantes a lidarem com esses aspectos.

Ressalto ainda que são muitos os casos de graduandos que hoje se sentem à margem da comunidade acadêmica, conforme procurei demonstrar por meio das experiências de alguns participantes que ingressaram em Letras com nível de proficiência inicial da LAd. Dentre outros, destaco cotistas, imigrantes, quilombolas e indígenas, os quais precisam ser ouvidos e ter suas emoções levadas em consideração, a fim de que possam se empoderar e

cada vez mais assumir papéis centrais no contexto acadêmico. Esse anseio encontra respaldo nas palavras de Nicolaidis (2017, p. 40-41):

Ademais, conhecer nossos aprendentes, tentando entender quem eles são em suas identidades fractais, multifacetadas, complexas, dinâmicas e paradoxais, e conscientizar-se de que eles estão constantemente ressignificando a si mesmos a partir de suas comunidades imaginadas e novas comunidades de prática, irá provavelmente nos fornecer um novo paradigma em termos de ensino de línguas. Como professores, podemos apenas almejar e nos esforçar para que as práticas de ensino de inglês como segunda língua (ou sua falta de proficiência) não seja um cenário de preconceito e discriminação. Pelo contrário, deveria seguir seu propósito como um espaço para crescimento pessoal coletivo, no qual a língua inglesa seja idealmente um meio para resolver conflitos e para encontrar fundamentos em comum entre os seres humanos⁸⁴.

A fim de proporcionar esse espaço para crescimento pessoal e coletivo na aprendizagem de línguas sugerido pela autora, faz-se necessário, portanto, formar uma rede de interações em apoio a esses graduandos que se encontram às margens de sua CoP, contribuindo para que possam se integrar. Nessa rede de interações, a administração, o corpo docente, os conselheiros, os colegas e os próprios aprendentes podem trabalhar em sinergia, a fim de que novos comportamentos ou evidências de autonomia se multipliquem nesses aprendentes, permitindo que cada vez mais sejam legitimados nas comunidades às quais pertencem. Dessa forma, acredito que o novo paradigma de ensino integrador que poderá emergir será pautado no “outro”, por meio de novas relações de reciprocidade entre os agentes do contexto educativo, nas quais, empaticamente, será possível colocar-se no lugar do outro, contribuindo para que se sinta acolhido e motivado a explorar todo o seu potencial.

Reconheço algumas limitações desta pesquisa. Dentre elas, destaco que este é um estudo de casos múltiplos, de caráter longitudinal, com poucos participantes. Entretanto, os dados gerados e analisados oferecem evidências de como o processo de autonomização ocorreu em um contexto de graduação em Letras, trazendo implicações para a área de formação de professores de línguas. Além disso, o fato de a pesquisadora ter sido professora dos participantes em uma disciplina no primeiro semestre do curso pode ter exercido alguma influência na forma como os graduandos relataram suas experiências na tentativa de ir ao encontro de possíveis expectativas da pesquisadora. Para minimizar essa possibilidade, na

⁸⁴ No original: “Also, knowing our students, trying to understand who they are in their fractal, multifaced, complex, dynamic, and, paradoxical identities, and being aware they are constantly reframing themselves in their imagined and new communities of practice will very likely provide us with a new paradigm in terms of language teaching. As teachers, we can only hope and strive, so that the practice of English as a second language (or its lack of proficiency) is not a scenario for prejudice and discrimination. On the contrary, it should serve its purpose as a space for personal and collective growth, in which the English language is hopefully the means to solve conflicts and to find common ground among human beings”.

reunião com os aprendentes selecionados, procurei reforçar que visava compreender como ocorreram suas experiências no processo de aprendizagem de inglês de forma realista, independentemente dos resultados serem positivos ou negativos. Acredito ainda que a inclusão de outros instrumentos de geração de dados, tais como a observação de campo nos diferentes contextos vivenciados pelos participantes poderia ter permitido aprofundar outros possíveis aspectos emergentes nesse processo a partir da ótica do pesquisador.

Em pesquisas futuras, pretendo continuar os estudos acerca da trajetória de autonomização de graduandos de Letras, priorizando suas experiências como professores em formação. Para investigar as vivências no ensino de inglês em pré-serviço e seus impactos nas trajetórias de autonomização dos graduandos, agregarei novos instrumentos tais como observação de campo, sessões de visionamento, diários de ensino e narrativas ilustradas. As narrativas e os diários produzidos pelos graduandos acerca de suas experiências de ensino de línguas me ajudarão a capturar as emoções, as motivações, as crenças, as identidades emergentes e a autonomização em suas intervenções nas disciplinas de estágios supervisionados e de metodologias de ensino de línguas, em projetos de ensino, pesquisa e extensão, dentre outros. Portanto, pretendo me dedicar à formação de professores, observando de que forma as experiências de autonomização são transformadas pelos graduandos ao passarem do processo de aprendizagem para o processo de ensino da língua, conforme ilustro na figura 25 (ver página seguinte). A figura enfatiza a importância de que esse processo de transformação e empoderamento torne-se cada vez mais consciente para os professores em formação por meio da reflexão de suas práticas. A versão animada dessa figura está disponível no link <https://youtu.be/zojZXHnwmIo> ou no seu respectivo *QR Code*.

Figura 25 – Da autonomia do aprendiz à autonomia do professor: uma experiência de transformação



Fonte: Elaborada pela autora
Disponível em:
<https://youtu.be/zojZXHnwmIo>
Acesso pelo *QR Code*



Antes de passar às minhas últimas considerações, gostaria de agradecer mais uma vez à generosidade dos participantes desta pesquisa que compartilharam comigo suas trajetórias ao longo dos últimos quatro anos. Em 2019, passados alguns meses após a conclusão da geração de dados, não poderia deixar de registrar algumas de suas mais recentes conquistas: Gabriela mudou-se para outro estado e continua dedicando-se aos estudos para concursos públicos; Esther foi aprovada no vestibular para o curso de Secretariado Executivo Trilíngue na Universidade do Estado do Pará (UEPA) e está feliz em voltar a estudar inglês e também o espanhol como disciplinas obrigatórias na nova graduação, além do mandarim, que escolheu como língua opcional; Fábio foi aprovado em um concurso para professores de inglês de escolas públicas de Belém, promovido pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e aguarda por sua convocação; e Marília conseguiu um emprego como professora de inglês para crianças em uma escola particular de ensino fundamental e foi selecionada em um programa

de formação de professores de inglês (*ACCESS for Teachers*) promovido pela Embaixada Americana. Consta-se que a trajetória de autonomização de cada um deles continua a ser percorrida de forma dinâmica e personalizada.

Finalmente, retomo a epígrafe com a qual dei início a esta tese: “Aprender não é subir uma escada em ascensão; não é unidirecional. Não é linear”⁸⁵ (LARSEN-FREEMAN, 2017, p. 27). Da mesma forma, assumo que a autonomização não pode ser considerada um processo ascendente, pelo contrário, está sujeita a momentos de dinamismo, estabilidade e também retrocessos; não é unidirecional, mas sim multidimensional, podendo ocorrer de forma imprevisível para cada aprendente a partir do contexto em que estão inseridos e de suas escolhas, interesses ou necessidades; não é linear, representa um processo complexo sem etapas predeterminadas, construído a partir das escolhas e das experiências vivenciadas pelos aprendentes em diferentes contextos. Nessa perspectiva, a figura de Barbey (s/d), utilizada para ilustrar a epígrafe que escolhi, adequa-se perfeitamente também a esse parágrafo final, com o qual me despeço deste trabalho.

Figura 26: A procura de minha boneca⁸⁶



Fonte: (BARBEY, s/d)

Disponível em: <https://thomasbarbey.com/magnify.cfm?pid=213>
Acesso em: 20/05/18

⁸⁵ No original: “Learning is not climbing a developmental ladder; it is not unidirectional. It is not linear”.

⁸⁶ No original: “Looking for my doll”.

REFERÊNCIAS

- AL-HOORIE, A. H. Human agency: does the beach ball have free will? In: DÖRNYEI, Z.; MACINTYRE, P.; HENRY, A. (Orgs.) *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 2015. p. 55-72.
- ALLWRIGHT, D. Autonomy in language pedagogy. *CRILE Working Paper*, v. 6, 1990.
- ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2014.
- ARAGÃO, R. Beliefs and emotions in foreign language learning. *System*, v. 39, 2011. p. 302-313.
- ARAGÃO, R. Reflexão, identidade e emoção na aprendizagem de inglês. *Contexturas*, n. 22, 2014. p. 28-48.
- ARAGÃO, R.; CAJAZEIRA, R. V. Emoções, crenças e identidades na formação de professores de inglês. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 16, n. 2, 2017. p. 109-133.
- ARAÚJO-JUNIOR, J. *Tecnologias digitais e autonomia: a aquisição de segunda língua sob a ótica da complexidade*. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Letras, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- BAMBIRRA, M. R. A. *Desenvolvendo a autonomia pelas trilhas da motivação, autoestima e identidade: uma experiência reflexiva*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- BAMBIRRA, M. R. A. Desenvolvimento da autonomia por meio do gerenciamento da motivação. In: MICCOLI, L. (Org.) *Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem: uma abordagem em evolução*. Campinas: Pontes, 2014. p. 101-140.
- BARCELOS, A.M.F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, 2007. p. 109 -38.
- BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in second language learning and teaching*, v. 5, n. 2, 2015. p. 301-325.
- BENSON, P. The philosophy and politics of learner autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Orgs.) *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman, 1997. p. 18-43.
- BENSON, P. *Teaching and researching autonomy in language learning*. 1ª Ed. Harlow: Longman, 2001.
- BENSON, P. Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, v. 40, 2006. p. 21-40.

BENSON, P. *Teaching and researching autonomy in language learning*. 2ª Ed. Harlow: Longman, 2011.

BENSON, P. Learner autonomy. *TESOL Quarterly*, v. 134, 2013. p. 28-32.

BENSON, P. Preface. In: NICOLAIDES, C.; MAGNO E SILVA, W. (Orgs.) *Innovations and challenges in applied linguistics and learner autonomy*. Campinas: Pontes, 2017. p. 9-12.

BENSON, P.; COOKER, L. (Orgs.) *The applied linguistic individual: Sociocultural approaches to identity, agency and autonomy*. Bristol: Equinox, 2013.

BRAGA, J. C. F. *Comunidades autônomas de aprendizagem on-line na perspectiva da complexidade*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BUSHEV, M. *Synergetics: chaos, order, self-organization*. London: World Scientific, 1994.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação*. Tradução de Maria Joana P. do Rosário e Nuno V. Soares. Porto, Portugal: Edições Asa, 2001. Disponível em: <http://area.dge.mec.pt>. Acesso em: 29 de maio de 2017.

COOKER, L. “When I got a person to communicate with, I got a purpose to learn”: evidence for social “modes of autonomy”. *Chinese journal of applied linguistics*, v. 36, n. 1, 2013. p. 29-49.

CUNHA, M. C.; MAGNO E SILVA, W. O desafio de aprender a aprender na formação de professores de línguas estrangeiras. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 17, n. 1, 2014. p. 44–73.

DANTAS, L. *Gêneros textuais acadêmicos e ensino da língua inglesa: um caminho para a motivação e a autonomia*. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

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

DINIZ, A. *A flutuação da motivação do aluno no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras*. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

DE BOT, K.; LOWIE, W.; VERSPOOR, M. A dynamic theory approach to second language learning acquisition. *Bilingualism: Language and cognition*, v. 1, n. 10, 2007. p. 7-21.

DE BOT, K.; LARSEN-FREEMAN, D. Researching second language development from a dynamic systems theory perspective. In: VERSPOOR, M.; DE BOT, K.; LOWIE, W. (Orgs)

A dynamic approach to second language development: Methods and techniques. Amsterdam: John Benjamins, 2011. p. 5-24.

DE BOT, K. Complexity Theory and dynamic Systems Theory: Same or different? In: ORTEGA, L.; HAN, Z. H. (Orgs.) *Complexity theory and language development: In celebration of Diane Larsen-Freeman.* Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2017.p.51-58.

DÖRNYEI, Z. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

DÖRNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies.* Oxford: Oxford University Press, 2007.

DÖRNYEI, Z. The L2 motivational self-system. In: DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. (Orgs.). *Motivation, language identity and the L2 self.* Bristol: Multilingual Matters, 2009. p. 9-42.

DÖRNYEI, Z. Researching complex dynamic systems: 'Retrodictive qualitative modelling' in the language classroom. *Language Teaching*, 2011. p. 1-12.

DÖRNYEI, Z.; OTTÒ, I. Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working papers in Applied Linguistics*, v. 4, 1998. p. 43-69.

DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. *Teaching and researching motivation.* 2ª Ed. Harlow: Longman, 2011.

ESTARNECK, E. S. *A autonomia sociocultural como elemento de superação nas limitações da língua-alvo de graduandos de inglês.* Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

FLEISCHER, E. Caos/complexidade na interação humana. In: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (Orgs.) *Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem.* Campinas: Pontes, 2011. p. 73-92.

FRANCO, C. P. *Autonomia na aprendizagem de inglês: um estudo de caso com nativos digitais sob as lentes do caos e da complexidade.* Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GADDIS, J. *The landscape of history.* Oxford: Oxford University Press, 2002.

GIBSON, J. *The ecological approach to visual perception.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1986.

HOLEC, H. Learner training: meeting needs in self-directed learning. In: ALTMAN, H; JAMES, C. (Orgs.). *Foreign language learning: meeting individual needs:* Oxford: Pergamon, 1980. p. 30-45.

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

- HOLLAND, J. *Emergence from chaos to order*. New York: Basic Books, 1998.
- HUANG, J.; BENSON, P. Autonomy, agency and identity in foreign and second language education. *Chinese journal of applied linguistics*, v. 36, n. 1, 2013. p. 7-28.
- KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F.; ARO, M.; RUOHOTIE-LHYTY, M. *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Londres: Palgrave Macmillan, 2015.
- KRAMSCH, C. Why is everyone so excited about complexity theory in applied linguistics? *Mélanges*, v. 33, 2012. p. 9-25.
- LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, v. 18, n. 2, 1997. p. 141-165.
- LARSEN-FREEMAN, D. Complexity theory: the lessons continue. In: ORTEGA, L.; HAN, Z. H. (Orgs.) *Complexity theory and language development: In celebration of Diane Larsen-Freeman*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2017. p. 11-50.
- LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- LEFFA, V.; IRALA, V. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V.; IRALA, V. (Orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.
- LEWIN, R. *Complexidade: a vida no limite do caos*. Trad. Marta Rodolfo Schmidt. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- LEWIS, T. Learner autonomy and the theory of sociality. In: MURRAY, G. (Org.) *Social dimensions of autonomy in language learning*. Londres: Palgrave Macmillan, 2014. p. 37-59.
- LIEBLICH, A.; TUVAL-MASHIACH, R.; ZILBER, T. *Narrative research: reading, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.
- LITTLE, D. Autonomy in language learning. In: GATHERCOLE, I. (Org.) *Autonomy in language learning*. London: CILT, 1990. p. 7-15.
- LITTLE, D. *Learner autonomy: definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik, 1991.
- LITTLE, D. Learner autonomy and human interdependence: some theoretical and practical consequences of social interactive view of cognition, learning and language. In: SINCLAIR, B.; MCGRATH, I.; LAMB, T. (Orgs) *Learner autonomy, teacher autonomy: future directions*, Harlow: Longman, 2000. p. 15-23.
- LITTLEWOOD, W. Autonomy: An anatomy and a framework. *System*, v. 24, n. 4, 1996. p. 427-435.
- LUBICH, C. O carisma da unidade e a pedagogia. In: VANDELEENE, M. (Org.) *Ideal e luz: pensamento, espiritualidade, mundo unido*. São Paulo: Brasiliense; Cidade Nova, 2003. p. 275-280.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MADDUX, J. E. Self-efficacy: the power of believing you can. In: LOPEZ, S. J.; SNYDER, C. R. (Orgs) *The Oxford handbook of positive psychology*. Oxford: Oxford University Press, 2011. p. 335-343.

MAGNO E SILVA, W. A model for the enhancement of autonomy. *D.E.L.T.A.*, v. 24, 2008. p. 469-492.

MAGNO E SILVA, W. The Challenge of the autonomization. In: GONÇALVES, R. G.; ALMEIDA, S.R.G.; PAIVA, V.L.M; RODRIGUES-JUNIOR, A.S (Orgs.). *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. p. 167-176.

MAGNO E SILVA, W.; SANTOS, E. M. Promovendo a autonomia e a motivação: o papel do conselheiro linguageiro. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 13, 2014. p. 89-105.

MAGNO E SILVA, W. A base de apoio à aprendizagem autônoma como um ambiente propiciador de construção de novos conhecimentos. In: RAMOS, R. C. G.; DAMIÃO, S. M.; CASTRO, S. T. R. (Orgs.). *Experiências didáticas no ensino-aprendizagem de língua inglesa em contextos diversos*. Campinas: Mercado das Letras, 2015. p. 65-86.

MAGNO E SILVA, W.; BORGES, E. (Orgs.) *Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais*. Curitiba: CVR, 2016.

MAGNO E SILVA, W. Conselheiros linguageiros como potenciais perturbadores de suas próprias trajetórias no sistema de aprendizagem. In: MAGNO E SILVA, W.; BORGES, E. *Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais*. Curitiba: CVR, 2016. p. 199-220.

MAGNO E SILVA, W. Autonomous learning support base: enhancing autonomy in a TEFL undergraduate program. In: MURRAY, G.; LAMB, T. (Orgs.) *Space, place and autonomy in language learning*. Londres: Routledge, 2018. p. 219-232.

MARKUS, H.; NURIUS, P. Possible selves. *American Psychologist*, v. 41, n. 9, 1986. p. 945-969.

MASTEN, A. S.; CUTULI, J. J.; HERBERS, J. E.; REED, M. G. J. Resilience in development. In: LOPEZ, S. J.; SNYDER, C. R. (Orgs) *The Oxford handbook of positive psychology*. Oxford: Oxford University Press, 2011. p. 117-131.

MERCER, S. Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System*, v. 39, n. 4, 2011. p. 427-436.

MERCER, S. The complexity of learner agency. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, v. 6, n. 2, 2012. p. 41-59.

- MORIN, E. *O método 1: a natureza da natureza*. 2ª. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- MURRAY, G. *Social dimensions of autonomy in language learning*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2014.
- MURRAY, G. Autonomy in time of complexity: Lessons from beyond the classroom. *Studies in Self-Access Learning Journal*, v. 8, n. 2, 2017. p. 116-134.
- NICOLAIDES, C.; VOLLER, P. From there to autonomy – some long and winding roads. In: BARFIELD, A.; ALVARADO, N. D. (Orgs.) *Autonomy in language learning: stories of practices*. Canterbury: University of Kent, 2013. p. 54-63.
- NICOLAIDES, C.; MAGNO E SILVA, W. (Orgs.) *Innovations and challenges in applied linguistics and learner autonomy*. Campinas: Pontes, 2017.
- NICOLAIDES, C. Agency and empowerment towards the pursuit of sociocultural autonomy in language learning. In: NICOLAIDES, C; MAGNO E SILVA, W. (Orgs.) *Innovations and challenges in applied linguistics and learner autonomy*. Campinas: Pontes, 2017. p. 19-41.
- NORTON, B. *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. London: Pearson Education, 2000.
- NORTON, B. *Identity and Language learning: extending the conversation*. UK: Multilingual Matters, 2ª ed., 2012.
- NUNAN, D. Designing and adapting material to encourage learner autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Orgs.) *Autonomy and independency in language learning*. Harlow: Longman, 1997. p. 192-203.
- ORTEGA, L. For what and for whom is our research? The ethical as transformative lens in instructed SLA. *The Modern Language Journal*, v. 89, 2005. p. 427-443.
- OLIVEIRA, R. Complexidade: conceitos, origens, afiliações e evoluções. In: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (Orgs.) *Sistemas adaptativos complexos: lingua(gem) e aprendizagem*. Campinas: Pontes, 2011. p. 187-203.
- OXFORD, R. Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In: PALFREYMAN, D.; SMITH, R. C. (Orgs.). *Learner autonomy across cultures: language education perspectives*. Londres: Palgrave Macmillan, 2003. p. 73-91.
- OXFORD, R. *Teaching and researching language learning strategies*. London: Taylor & Francis, 2017.
- PAVLENKO, A.; JARVIS, S. Bidirectional transfer. *Applied Linguistics*, v. 23, 2002. p. 190-214.
- PAIVA, V. L. M. O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005a.

- PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes/ALAB, 2005b. p.135-153.
- PAIVA, V. L. M. O. Autonomy in second language acquisition. *SHARE: An Electronic Magazine*, v. 146, 2005c.
- PAIVA, V. L. M. O. Modelo fractal de aquisição de línguas In: BRUNO, F. C. (Org.) *Reflexão e prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Clara Luz, 2005d. p. 23-36.
- PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 1, 2006. p. 77-127.
- PAIVA, V. L. M. O. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 46, n. 2, 2007. p. 165-179.
- PAIVA, V. L. M. O. Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa In: LIMA, D. C. (Org.) *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: UESB, 2010. p. 151-161.
- PAIVA, V. L. M. O. Identity, motivation, and autonomy from the perspective of complex dynamical systems. In: MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. (Orgs.) *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 2011a. p. 57-72.
- PAIVA, V. L. M. O. Caos, complexidade e aquisição de segunda língua. In: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (Orgs.) *Sistemas adaptativos complexos: lingua(gem) e aprendizagem*. Campinas: Pontes, 2011b. p. 187-203.
- PAIVA, V. L. M. O. Chaos and the complexity of SLA. In: BENSON, P.; COOKER, L. (Orgs.). *The applied linguistics individual: sociocultural approaches to identity, agency and autonomy*. Bristol: Equinox, 2013. p. 59-74.
- PAIVA, V. L. M. O. Prefaciando um efeito borboleta da complexidade na Linguística Aplicada brasileira. In: MAGNO E SILVA, W.; BORGES, E. (Orgs) *Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais*. Curitiba: CVR, 2016. p. 9-13.
- PAIVA, V. L. M. O.; BRAGA, J. C. F. The complex nature of autonomy. *D.E.L.T.A.*, v. 24, n. especial, 2008. p. 441-468.
- RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, v. 55, 2001. p. 68-78.
- SCHARLE, A.; SZABÓ, A. *Learner autonomy: a guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- SHRADER, S. Learner empowerment: a perspective. *The internet TESL Journal*, v. 9, n. 11, 2003.

- TASSINARI, G. Evaluating learner autonomy: a dynamic model with descriptors. *SISAL Journal*, v. 3, n. 1, 2012. p. 24-40.
- TATZL, D. A systemic view of learner autonomy. In: GKONOU, C; TATZL, D.; MERCER, S. (Orgs.) *New directions in language learning psychology*. Graz: Springer, 2016. p. 39-54.
- USHIODA, E. *Learner autonomy: the role of motivation*. Dublin: Authentik, 1996.
- USHIODA, E. A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In: DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. (Orgs.). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 2009. p. 215-228.
- USHIODA, E. Motivating learners to speak as themselves. In: MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. (Orgs.) *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 2011.
- USHIODA, E. Context and the complex dynamic system theory. In: DÖRNYEI, Z.; MACINTYRE, P.; HENRY, A. (Orgs.). *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 2015. p. 47-54.
- VAN LIER, L. *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Massachusetts: Kluwer Academic Publishers, 2004.
- VAN LIER. Agency in the classroom. In: LANTOLF, J. P.; POEHNER, M. E. (Orgs.) *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London: Equinox, 2008. p. 163-86.
- VOLLER, P. Does the teacher have a role in autonomous language learning? In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Orgs.). *Autonomy & independence in language learning*. New York: Longman, 1997. p. 98-113.
- VYGOSTSKY, L. *A formação social da mente*. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WALDROP, M. M. *Complexity: the emerging science at the edge of order and chaos*. New York: Touchstone, 1993.
- WANINGE, F.; DE BOT, K.; DÖRNYEI, Z. Motivational dynamics in language learning: change, stability, and context. *The Modern Language Journal*, v. 98, n. 3, 2014. p. 704-726.
- WEINER, B. Attribution theory, achievement motivation, and the educational process. *Review of educational research*, v. 42, n. 2, 1972. p. 203-215.
- WENGER, E. *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

Apêndice A: Termo de consentimento livre e esclarecido

Nós, alunos de Letras com licenciatura em Inglês da turma 01, da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas, concordamos em participar da pesquisa para elaboração da tese de Doutorado conduzida pela professora Larissa Dantas Rodrigues Borges sob a orientação da professora Dra. Walkyria Magno e Silva, cedendo nossos textos escritos, bem como os dados da entrevista final e outros materiais referentes à aprendizagem da língua inglesa que forem necessários ao longo da pesquisa.

Estamos cientes de que nossa identidade será preservada nesta pesquisa, de que teremos acesso aos materiais cedidos em qualquer etapa da pesquisa e de que poderemos solicitar nosso desligamento, caso assim desejemos, sem qualquer prejuízo.

Declaramos ter sido suficientemente informados/as a respeito da pesquisa ser conduzida pela prof^a. Larissa Dantas Rodrigues Borges. Concordamos voluntariamente em participar deste estudo.

Nome completo	Assinatura	Local e Data

Apêndice B: Orientações para a elaboração de sua narrativa de aprendizagem

Queridos alunos!

Nos próximos dias vocês escreverão suas narrativas de aprendizagem. Esse será um instrumento importante para que eu possa conhecer a fundo suas experiências na aprendizagem de inglês. Antes de redigir seu texto, leia atentamente as orientações abaixo:

1. As narrativas de aprendizagem descrevem retrospectivamente sua história passada de aprendizagem, envolvendo suas experiências, memórias, expectativas, frustrações, desejos, sucessos ou fracassos na aprendizagem de inglês até o momento atual.
2. Escreva um texto em forma de prosa, em português, com 500 a 1500 palavras. Seja sincero e o mais detalhista possível em seu texto. Procure não só citar os fatos, busque ser **crítico** e **refletir** sobre as experiências que você descreve.
3. Seu texto deve envolver a narração de suas experiências em cada etapa da formação escolar em que você tenha tido contato com o inglês:

a) Conte como e quando foi o seu primeiro contato com o inglês e reflita sobre o que o levou a buscar esse contato (interesses pessoais, influência familiar ou de amigos, contexto da vizinhança ou comunidade, dentre outros);
b) Conte suas experiências positivas ou negativas na aprendizagem de inglês no ensino fundamental e reflita sobre o que você aprendeu com elas;
c) Conte suas experiências positivas ou negativas na aprendizagem de inglês no ensino médio e reflita sobre o que você aprendeu com elas;
d) Conte suas experiências positivas ou negativas na aprendizagem de inglês em cursos de idiomas e reflita sobre o que você aprendeu com elas;
e) Conte alguma experiência marcante em sua trajetória de aprendizagem de língua (dentro ou fora da sala de aula; sozinho ou com o professor; usando a internet ou outros recursos).
f) Fale sobre suas expectativas, pretensões, planos e desejos em relação à aprendizagem de inglês a partir de agora na graduação em Letras.

4. Após revisar seu texto, envie para o email dantaslarissa@yahoo.com.br
Profª. Larissa Borges

Apêndice C: Orientações para a escrita do 1ª diário de aprendizagem

1º diário:

Responda as seguintes perguntas:

- 1) Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês? Cite mais de uma se for o caso.
- 2) O que você tem feito para resolver isso? Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuíram para sua aprendizagem.
- 3) Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem ultimamente.

Após revisar seu texto, envie para o email dantaslarissa@yahoo.com.br até o dia 20/06/16.

Apêndice D: Orientações para a escrita do segundo diário de aprendizagem

2º diário:

Responda as seguintes perguntas:

- 1) Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês? Cite mais de uma se for o caso.
- 2) O que você tem feito para resolver isso? Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuiriam para sua aprendizagem.
- 3) Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem até o presente momento.

Após revisar seu texto, envie para o email dantaslarissa@yahoo.com.br

Profª. Larissa Borges

Apêndice E: Orientações para a escrita do 3º diário de aprendizagem

3º diário:

Responda as seguintes perguntas:

- 1) Considerando as dificuldades relatadas no primeiro e no segundo diário, comente se houve (ou não) progressos e quais fatores os motivaram (positiva ou negativamente).

- 2) Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês e o que você tem feito para resolver isso? Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuíram para sua aprendizagem.

- 3) Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem durante o semestre.

Após revisar seu texto, envie para o email dantaslarissa@yahoo.com.br

Profª. Larissa Borges

Apêndice F: Roteiros para a entrevista semiestruturada

a) Entrevista de Gabriela:

1. Qual o papel da disciplina “Aprender a Aprender LE” na sua trajetória no curso de Letras?
2. De que forma a teoria discutida na disciplina influenciou a sua aprendizagem de inglês e seu processo de autonomização no curso? Cite exemplos.
3. Nos seus diários você menciona em alguns momentos ter passado por problemas pessoais. De que forma esses problemas influenciaram sua trajetória no curso?
4. Quais os principais fatores que contribuíram para a sua decisão de trancar o curso?
5. Se você tivesse a chance de voltar atrás, o que você faria de forma diferente em seu percurso acadêmico?
6. Na sua narrativa de aprendizagem no primeiro semestre do curso, você menciona o seu objetivo de se tornar uma professora de inglês, durante o curso você confirmou essa idéia, ou você mudou de idéia?
7. Após o trancamento do curso, que novos caminhos foram traçados em sua trajetória?
8. Quais as metas que você projeta para seu futuro acadêmico e/ou profissional?

b) Entrevista de Esther:

1. Qual o papel da disciplina “Aprender a Aprender LE” na sua trajetória no curso de Letras?
2. De que forma as teorias discutidas na disciplina “Aprender a Aprender LE” influenciaram a sua aprendizagem de inglês e seu processo de autonomização ao longo do curso? Se possível, cite exemplos.
3. Nos seus diários você menciona em alguns momentos ter passado por problemas pessoais. De que forma esses problemas influenciaram sua aprendizagem de inglês?
4. Mesmo descrevendo em seus diários suas limitações no uso do inglês você se inscreveu para fazer o treinamento para professores estagiários dos Cursos Livres. O que te levou a tomar essa decisão e como você avaliaria/descreveria a sua experiência no treinamento?
5. Após a experiência no treinamento, você se identificou com a profissão de professora de inglês? (se necessário)
6. Quais os principais fatores que contribuíram para a sua decisão de trancar o curso?
7. Se você tivesse a chance de voltar atrás, o que você faria de forma diferente em seu percurso acadêmico?
8. Após o trancamento do curso, que novos caminhos foram traçados em sua trajetória?
9. Após um ano de trancamento, no segundo semestre de 2018, você voltou a se matricular na graduação em Letras. O que te levou a tomar essa decisão?
10. Como você avaliaria/descreveria sua experiência de retorno ao curso?
11. Quais as metas que você projeta para seu futuro acadêmico e/ou profissional?

c) Entrevista de Marília:

1. Qual o papel da disciplina “Aprender a Aprender LE” na sua trajetória no curso de Letras?

2. De que forma as teorias discutidas na disciplina “Aprender a Aprender LE” influenciaram a sua aprendizagem de inglês e seu processo de autonomização ao longo do curso? Se possível, cite exemplos.
3. Nos seus diários você menciona em alguns momentos ter passado por problemas pessoais. De que forma esses problemas influenciaram sua aprendizagem de inglês?
4. Após concluir as disciplinas de língua inglesa no quinto semestre, como você avaliaria/descreveria sua participação no curso nos semestres seguintes?
5. Após concluir as disciplinas de língua inglesa, quais foram as principais dificuldades e/ou conquistas que surgiram a partir do 6º semestre?
6. Com quais pessoas, materiais e locais procurou interagir ou que estratégias procurou usar para superar essas dificuldades?
7. Mesmo descrevendo em seus diários suas limitações no uso do inglês você se inscreveu para fazer o treinamento para professores estagiários dos Cursos Livres. O que te levou a tomar essa decisão e como você avaliaria/descreveria a sua experiência no treinamento?
8. Você não foi aprovada no primeiro treinamento para estagiário dos Cursos Livres. Como você reagiu a essa reprovação?
9. Ainda como aluna da graduação em Letras, você teve experiências de ensino de inglês? Caso positivo, cite-as e avalie/descreva sua experiência.
10. Como você avaliaria/descreveria sua experiência na escrita e defesa do TCC? De que forma procurou trabalhar para superar as dificuldades que surgiram nesse processo?
11. Fazendo uma reflexão, como você vê a sua participação na comunidade acadêmica e profissional desde o início do curso até a conclusão? Você alcançou seus objetivos?
12. Você se considera uma aluna autônoma? Justifique sua resposta.
13. O que você almeja na sua carreira como professora a partir de agora?

d) Entrevista de Fábio:

1. Qual o papel da disciplina “Aprender a Aprender LE” na sua trajetória no curso de Letras?
2. De que forma as teorias discutidas na disciplina “Aprender a Aprender LE” influenciaram a sua aprendizagem de inglês e seu processo de autonomização ao longo do curso? Se possível, cite exemplos.
3. Após concluir as disciplinas de língua inglesa no quinto semestre, como você avaliaria/descreveria sua participação no curso nos semestres seguintes?
4. Após concluir as disciplinas de língua inglesa, quais foram as principais dificuldades e/ou conquistas que surgiram a partir do 6º semestre?
5. Com quais pessoas, materiais e locais procurou interagir ou que estratégias procurou usar para superar essas dificuldades?
6. Mesmo descrevendo em seus diários suas limitações no uso do inglês você se inscreveu para fazer o treinamento para professores estagiários dos Cursos Livres. O que te levou a tomar essa decisão e como você avaliaria/descreveria a sua experiência no treinamento?
7. Você não foi aprovado no primeiro treinamento para estagiário dos Cursos Livres. Como você reagiu a essa reprovação?
8. Ainda como aluno da graduação em Letras, você teve experiências de ensino de inglês? Caso positivo, cite-as e avalie/descreva sua experiência.
9. Como você avaliaria/descreveria sua experiência na escrita e defesa do TCC? De que forma procurou trabalhar para superar as dificuldades que surgiram nesse processo?

ANEXOS

Anexo A: Narrativas de aprendizagem

a) Narrativa de Gabriela:

Sempre gostei do inglês, desde a infância tentei aprender o máximo que pude com os professores das escolas por onde passei, mas ensinavam apenas o básico como, por exemplo, as cores, nome dos animais, números etc. Quando cheguei ao ensino médio quase não tive aula de língua inglesa então pedi para meus pais me matriculem em um curso, mas, devido problemas familiares fui meio que esquecida por eles. Já aos dezoito anos concluí o ensino médio e entrei logo no mercado de trabalho o que acabou me afastando do inglês. Aos dezenove anos fui embora da casa da minha mãe, me tornei sócia em uma assistência técnica e foi a partir de então que minhas buscas por aprender a língua inglesa ganharam mais forças passei a assistir muitos filmes, séries de tv e músicas em inglês com o intuito de aprender sozinha, pois não tinha condições de pagar um curso, então decidi prestar vestibular para língua inglesa na UFPA, passei e estou muito feliz. Demorou mas a oportunidade chegou e agora além de aprender vou poder ensinar a língua inglesa a outros.

b) Narrativa de Esther:

Desde que era criança sempre tive curiosidade de aprender alguma língua estrangeira. Essa fascinação foi despertada pelo fato da minha casa ficar perto de um ponto turístico de Icoaraci, onde muitos cruzeiros internacionais tem parada obrigatória pelo fato de a feira de lá ser rica em frutos e iguarias paraenses. Continuando...por ver muitos turistas falando outras línguas, fiquei empolgada por observar pessoas que não falavam o português.

Como nas séries primárias na escola pública não tem a disciplina de outro idioma (infelizmente, pois com o desenvolvimento das crianças seria importante essas terem os primeiros aprendizados com alguma língua estrangeira), foi só no quinto ano que tive a experiência no colégio. Sinceramente, não compreendia o fato de a professora ser tão faltosa e preguiçosa. Eu sei é triste, porém para uma criança era complicado entender essa situação de “evasão professorar”. Assim, a fascinação de antes com o inglês se acabou com o “desaparecimento da professora”.

No decorrer do ensino fundamental, confesso, o inglês (detalhe, na escola onde estudava era somente o inglês como língua estrangeira) foi umas das minhas matérias que menos gostava. Essa falta de interesse têm vários motivos, uns dos quais a citada acima e as confusas aulas que os professores davam em sala de aula. As únicas matérias que eles lecionavam ou era o verbo “To be” ou passavam textos de no máximo 10 linhas para podermos interpretar, tudo em inglês, como poderíamos compreender um texto em outro idioma sendo que quase não tínhamos aulas. Uma das maneiras que alguns colegas faziam era pedir para outras pessoas, que sabiam inglês, resolver o trabalho e com isso tiravam as melhores notas.

Como não conhecia ninguém que soubesse a língua, pedia “cola” para meus colegas, é errado “colar”, mas a situação estava desfavorável para mim. Uma das histórias engraçadas foi que minha mãe sabendo que minha nota fora 10, me obrigou a revelar qual foi o “milagre” instantâneo, tive que dizer e o fim dessa história fora dolorida.

No ensino médio, comecei a ser responsável, pois era o começo de uma nova fase da minha vida, porque a infância passava e a adolescência surgia. Assim no primeiro ano, dentre tantas coisas me surpreendi com meu novo professor de inglês. Ele era diferente de todos os professores que eu já tinha tido. Os métodos dele me encantaram, uns desses que mais gostava associava aprender o idioma à música. Ele mandava-nos tirar Xerox de uma folha de papel que continha a letra de uma canção, depois reuníamos na sala de vídeo e escutávamos música. Com essa estratégia comecei a ouvir canções em inglês. E passei a gostar de cantores e bandas internacionais.

Como no segundo ano o professor foi o mesmo, fiquei alegre por ele continuar lecionando, porém ele já não tinha a mesma técnica de ensino. Estranhando esse comportamento questionei vários colegas e alguns concluíram que aquelas aulas maravilhosas iam contra as intenções de avaliação da escola. Assim o professor (que não tinha alternativas), começou a ensinar os mesmos “verbos tobes” e palavras ou frases soltas em inglês, claro com a tradução ao lado.

O mesmo aconteceu com o terceiro ano, fiquei triste pelas mesmas aulas que não acrescentavam em nada para mim. Mas nada podia fazer. Assim que completei meu ensino médio, entrei para o cursinho preparatório para o vestibular. E comecei a pesquisar cursos da UFPA UEPA e UFRA. Como todo ano tem a feira vocacional dos cursos de graduação da Federal, optei por escolher a partir das experiências e relatos dos universitários minha futura profissão. Dentre vários exemplos e testemunhos o curso de Letras língua inglesa foi o que

mais me interessou. Claro, em cada universidade pública eu tinha a minha escolha, mas na Federal eu escolhi Letras.

Pelo fato de não saber inglês e ter muita vontade de aprender foi decisivo para a minha escolha. Não fiz cursos de inglês porque minha família nunca teve recursos financeiros para pagá-lo.

Agora estou na Falem e sinto que meus colegas de turma sabem muito mais do que eu, minha sorte é que existem pessoas com meu nível, ou seja nível 1. Mas sou dedicada e já estou inscrita no Inglês sem fronteiras daqui da universidade, e espero que no fim do curso de graduação eu possa me tornar uma professora que faça a diferença no ensino desse país.

c) Narrativa de Marília:

O meu primeiro contato com o inglês foi na escola de ensino fundamental, foi amor à primeira vista, ao conhecer a língua aspirei ser professora de Língua Inglesa, mas minhas expectativas foram frustradas, eu não consegui aprender inglês na escola, pois o ensino do mesmo era muito limitado, era o ano todo a professora ensinando o verbo TO BE, palavras isoladas e frases feitas. Então resolvi buscar mais conhecimento sobre a língua, estudando sozinha, emprestava livros da biblioteca da escola de inglês para estudar em casa e aprendi mais do que em sala de aula.

Até que no ensino médio eu mudei de escola, na qual a língua lecionada era o Francês, que não me despertou muito interesse e acabei me afastando do inglês, mas a vontade de aprender a língua inglesa sempre existiu.

Quando resolvi fazer vestibular eu pensei em escolher outros cursos, pois me sentia insegura para ser professora, porque me acho um pouco tímida, mas o amor pelo inglês falou mais alto e resolvi cursar o curso de Letras-Língua Inglesa. Participei da Feira do Vestibular da UFPA e não tive mais dúvida do que realmente queria.

Nesse ano ganhei uma bolsa de estudos integral de inglês em um curso de idiomas, o qual é muito bom, mas me sinto muito insegura em falar em inglês, tenho vergonha de pronunciar as palavras erradas e tenho muita dificuldade com o listening. Tenho mais facilidade em ler e na escrita também, embora escreva de uma forma mais objetiva.

Ao entrar no curso de Letras-Inglês descobri que não precisava já saber a língua, o que me deixou mais tranquila e nele posso aprender diferentes formas de aprender inglês e testar o que também estou aprendendo na escola de idiomas.

Enfim, à medida que o curso avançar, espero superar todas essas barreiras, para que o meu aprendizado seja pleno. Quero me tornar uma profissional competente na minha área, ajudar a comunidade externa participando em algum projeto e fazer a diferença no Ensino Público, para que os meus alunos não sejam desmotivados a aprender uma língua estrangeira.

d) Narrativa de Fábio:

A opção pelo curso de letras com habilitação em inglês deu-se devido o meu interesse pessoal em dominar a estrutura da língua, tanto escrita como falada, com o propósito de conhecer outros lugares do mundo que falam esse idioma e poder ler livros que sejam de meu interesse e não possui versão em português. Pensei, também, na possibilidade de cursar uma faculdade no exterior, e para qualquer que seja o curso do meu interesse, isso necessitaria de um bom nível de compreensão desse novo código. Mas alguém poderia me perguntar: por que não optaste por um curso livre? Seria, sem dúvida, uma boa opção para iniciar os estudos, porém pensei em outros fatores importantes. Por exemplo: em um curso livre levaria de dois anos e meio a três ou quatro anos para chegar ao nível avançado, além das despesas com material didático e mensalidades, um desafio e tanto para quem não possui condições e tem dúvidas se conseguirá ir até o final.

Na faculdade de letras levarei os mesmos quatro anos para estudar com muito mais profundidade a língua e ainda adquirir a Licenciatura Plena, ou seja, não apenas saberei falar e escrever, mas também serei professor com graduação, além de estudar em uma universidade pública, onde não se paga mensalidades. Também me atrai o fato de estudar outras disciplinas que me tornarão uma pessoa mais crítica e metódica, mas principalmente estudar em um ambiente acadêmico que me deixa bem mais entusiasmado tendo consciência, contudo, que exigirá muita dedicação.

Minha experiência com inglês é minúscula, começou quando uma pessoa foi até a escola onde eu estudava para fazer a divulgação de um curso. Fiz minha matrícula, fiquei por quase dois meses e abandonei, pois não conseguia aprender, a turma parecia já ter começado há um tempo, não dava para eu acompanhar o curso. Fiz concursos de bolsas em escolas particulares tentando conseguir uma bolsa integral, consegui apenas parcial, por duas vezes, todavia não possuía condições financeiras de custear as mensalidades mesmo com o desconto. Comecei um curso gratuito em uma escola municipal, também abandonei, não havia investimento público adequado no curso, o professor estava meses sem receber, quando o

curso entrou em férias não retornei, não ficou claro se iria continuar, nem o professor sabia se continuaria, ficou aquela dúvida que me deixou desanimado.

Finalmente decidi, com ânimo definitivo, aprender inglês, dessa vez com mais maturidade e dedicação, isso faltou nos momentos anteriores, contudo dessa vez não desistirei do meu objetivo. Desde 2011 decidi-me por fazer faculdade de letras-inglês, já estava quase no final do primeiro semestre, portanto só restava fazer uma revisão final para enfrentar a prova do ENEM e o processo seletivo da UFPA, como percebi que era pouco tempo para estudar não fiz a prova naquele ano e resolvi tentar em outro, tornei ao cursinho apenas em 2013 e no primeiro vestibular da minha vida consegui passar para o curso de meu interesse, não estou em letras por acidente, esse é realmente o curso de minha preferência, não é o único curso com qual me identifico, mas no momento é minha prioridade.

No primeiro semestre de 2014 comprei um curso de inglês com livro e cd de áudio em uma livraria para iniciar os estudos de forma autodidata e não começar as aulas na faculdade totalmente zerado, comecei e cheguei somente até a oitava lição das vinte que o livro tem, pois comecei estudar para concurso público e aproveitar esse tempo enquanto não começavam as aulas no ILC (Instituto de Letras e Comunicação). Com o início das aulas devo retomar essas lições e também estudar em outras fontes para enriquecer meu aprendizado em sala de aula que tem sido muito bom.

Anexo B: Diários de aprendizagem dos participantes

a) Diários da participante Gabriela:

1º semestre (2014)/ diário 1

Estou no 1º semestre do curso de letras língua inglesa e entrei no curso apenas com o ensino básico de inglês que é dado nas escolas públicas, mas estou muito feliz, pois é mais um sonho que estou realizando.

Tenho sentido algumas dificuldades na escrita, pois ainda não tenho muito vocabulário, então busquei algumas estratégias para melhorar minha aprendizagem, como por exemplo, ouvir musica em inglês e transcrevê-la, assistir filmes em inglês com legenda e depois sem legenda, também sempre peço a ajuda dos meus colegas que já tem conhecimento da língua e eles têm ajudado e me motivado muito, pois penso assim, “um dia vou conversar com eles de igual para igual”. Também passei a frequentar os Labs com professores nativos da língua para me acostumar a ouvir e isso tem me ajudado muito com a compreensão.

As teorias de aprendizagem têm ajudado a saber mais sobre mim e qual a melhor forma para eu aprender uma língua estrangeira.

1º semestre (2014)/ diário 2

Atualmente minha dificuldade na aprendizagem de LE está mais ligada a problemas pessoais, com isso o meu nível de concentração diminuiu. Tenho usado como estratégia a teoria de (Dembo, 1994) “as estratégias metacognitivas constituem procedimentos que o individuo usa para planejar, monitorar e regular seus próprios pensamentos”, dessa forma tenho conseguido manter-me motivada na aprendizagem de LE. Passei a utilizar como estratégia de aprendizagem também não interromper as conversações por não saber a palavra em inglês, falo em português ou pergunto para o colega como é que se fala em inglês e percebi que tenho conseguido desenvolver melhor nas conversas.

1º semestre (2014)/ diário 3

No inicio tive dificuldade com vocabulário por falta de conhecimentos da língua inglesa, pois iniciei a graduação apenas com o conhecimento básico de LE, então procurei alternativas, como, ouvir músicas, ver filmes em inglês e isso contribuiu muito minha aprendizagem, hoje sinto mais facilidade ao conversar com os outros alunos e o que me manteve motivada foi pensar que eu conseguiria conversar usando apenas a língua inglesa.

No decorrer do curso tive alguns problemas pessoais que me desconcentraram, foi o momento mais difícil para mim, tentei usar estratégias metacognitivas que segundo, (Dembo, 1994), “são procedimentos que o individuo usa para planejar, monitorar e regular seus próprios pensamentos”, até hoje ainda estou com alguns problemas pessoais, mas através dessa estratégia pude me manter motivada no curso até o final desse semestre.

Contudo, agora estou tendo dificuldades em recordar os assuntos abordados ao longo do curso, estou usando como estratégia a teoria de Skinner(1957, p.81), “em todo comportamento verbal há três eventos importantes a serem considerados: um estímulo, uma resposta e um reforço”, ou seja, agora estou tentando reforçar minha aprendizagem revendo os assuntos ministrados nas e aulas e fora dela também.

Durante esse semestre eu procurei interagir em casa com meu pai falando com ele em inglês, também com meus amigos de sala e até mesmo pelo facebook e whatsapp, com isso passei a usar mais a língua e adquiri novos vocabulários, tenho mais confiança em iniciar uma conversa e mantê-la, também passei a escrever varias frases em inglês. Hoje o que mais me motiva é o meu Deus, pois tudo eu agradeço a Ele, Dele vem a minha paz todos os dias, uma paz que só tem quem conhece o Senhor Jesus, Ele é tudo em minha vida.

2º semestre (2015)/ diário 4

Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês? Cite mais de uma se for o caso.

Minha dificuldade atual está sendo gramática, conjugação dos verbos, sempre faltam palavras na hora de formar frases, às vezes parece que as esqueço tanto na escrita como na fala.

O que você tem feito para resolver isso? Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuíram para sua aprendizagem.

Para tentar resolver as dificuldades de gramática e de memória, tenho participado dos Labs, (conversation club), participo mais como ouvinte porém as vezes consigo fazer ou responder algumas perguntas dos Etas. Agora estou lendo o livro “O fantasma da ópera” em inglês e isso também tem me ajudado com novas palavras e conjugar os verbos.

Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem ultimamente.

Particpei do projeto onde conversei com estudantes estrangeiros via skype e foi bem difícil no inicio não entendia algumas coisas e não conseguia falar, já na segunda participação foi um pouco melhor, mas a experiência foi inesquecível, pois nunca tinha feito nada parecido e nem tinha conta no Skype, criei só para participar do projeto, também dos Labss com os Etas. Agora estou querendo participar do aconselhamento languageiro, no primeiro semestre não pude porque não tinha mais vagas, já nesse semestre meu professor de língua perguntou se eu gostaria de participar e eu aceitei.

2º semestre (2015)/ diário 5

Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês? Cite mais de uma se for o caso.

Não tenho muito tempo para estudar além da sala de aula, devido ao trabalho e outras atividades pessoais, com isso observei que meu aprendizado deu uma estagnada, tenho dificuldade em manter uma conversa ou responder questionamentos por falta de vocabulário e em muitos momentos esqueço os assuntos que já foram abordados em sala e acabo ficando um bom tempo no Let's me think...!

O que você tem feito para resolver isso? Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuíram para sua aprendizagem.

Para tentar impulsionar minha aprendizagem estou participando do projeto de aconselhamento languageiro, porém, ainda está um pouco cedo para dizer se tem contribuído para minha aprendizagem, pois tive poucos encontros com o meu conselheiro, por enquanto essa foi a única alternativa que consegui, mas estou em busca de outras para que eu possa desenvolver mais o meu aprendizado.

Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem até o presente momento.

Tive algumas dificuldades durante as aulas de língua inglesa 2, e pedi ajuda para o professor, para que ele introduzisse mais os alunos de nível 1 nas aulas, pois a maioria da turma já é proficiente em língua inglesa. E ele tem aceitou as minhas opiniões, com isso senti uma melhora na minha aprendizagem.

Avalie sua atitude diante da aprendizagem de inglês até o presente momento, por meio das alternativas abaixo.

**2º semestre (2015)/ (último diário do semestre)
Este diário não foi entregue pela participante**

Sobre o período de greve/diário 6

Durante o período de greve, infelizmente fiquei um pouco desmotivada a continuar o curso, pensei até mesmo em fazer o Enem e tentar uma bolsa pelo prouni para uma instituição privada, com isso perdi minha autonomia e não estudei durante esse período, e mantive pouco contato com a língua, através de series e musicas, foi então que passei a estudar para concursos públicos, mas por causa da crise foram embargados pela presidenta.

Surgiu também uma proposta para eu ir morar em Florianópolis/SC, como eu estava desmotivada a continuar o curso e sempre tive vontade de morar lá comecei os preparativos para ir final do ano, porém o mundo dá muitas voltas e devido a acontecimentos pessoas que não vou poder citar nesse diário a viagem foi cancelada, a partir de então comecei a fazer um esforço para recuperar minha autonomia e motivação, foi quando resolvi tirar a poeira que já estava em todo o material e passei a revisar todos os assuntos de semestres passados, assistir programas em inglês, conversar com amigos que também conhecem a língua e até mesmo conversar comigo mesma enquanto ando pelas ruas. Nesse período de espera pelo inicio do terceiro semestre a ansiedade e a saudade da turma e dos professores passaram a ser uma motivação para mim, e não vejo a hora de começar as aulas e já pretendo participar em algum projeto para melhorar minha aprendizagem.

3º semestre (2015)/ diário 7

Gostaria de começar esse diário contando que estou muito feliz por ter conseguido um estagio na diretoria de projetos, no entanto, o terceiro semestre está sendo um pouco complicado, pois tenho a impressão de que não aprendi nada nos semestres anteriores, com isso passei a ter dificuldades na aprendizagem de LE, como por exemplo, desenvolver diálogos ou trechos escritos, outra dificuldade está sendo nas aulas de morfologia, não tenho conseguido absorver o conteúdo, não sei se o fato de parecer que a professora não está em sintonia com turma tem contribuído para essa falta de compreensão da matéria em questão. Entretanto as aulas de língua III estão ótimas, mas tenho sentido muita dificuldade em interagir durante a aula, as respostas não saem e fico travada. Infelizmente não encontrei nenhuma alternativa nova que possa me ajudar, continuo apenas pedindo auxilio para os próprios colegas de classe sobre assuntos que não entendi, e estes são muito prestativos em me ajudar. Outro detalhe é que estou sem acesso à internet em casa e isso tem dificultado muito a minha aprendizagem, então acabo usando o tempo algum tempo livre que tenho

durante o estágio para estudar pela internet. Apesar de toda dificuldade ainda me sinto motivada na aprendizagem de LE.

3º semestre (2015)/ diário 8

Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês? Cite mais de uma se for o caso.

Esse semestre está sendo muito difícil, parece que mesmo me esforçando para aprender cada vez mais não tenho alcançado meus objetivos. Tenho dificuldades para me expressar, conversar e escrever usando o inglês e estou esquecendo tudo que aprendi no decorrer do curso. Outra dificuldade é que estou sem acesso a internet em casa para melhorar minha aprendizagem.

O que você tem feito para resolver isso? Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuíram para sua aprendizagem.

Estou assistindo filmes e ouvindo músicas em inglês, faço algumas atividades na internet nos períodos livres, alguns colegas de classe me ajudam com assuntos que não entendi e tenho assistido vídeo-aula no you tube.

Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem até o presente momento.

Infelizmente esse semestre não teve nenhum comportamento novo que impulsionasse minha aprendizagem e isso me deixa muito desanimada, espero que no próximo semestre eu consiga melhorar nesse aspecto.

3º semestre (2015)/ diário 9

Chegamos ao final de mais um semestre e infelizmente não percebi nenhuma progressão eficaz em minha aprendizagem de LE, sinceramente não adquiri novos conhecimentos através dos professores no segundo e terceiro semestre, as coisas novas que aprendi nesses semestres adquiri através dos próprios colegas de classe que me orientavam e ajudavam quando tinha alguma dúvida, esses fatores tiraram toda a minha motivação com o curso, sei que preciso ter autonomia na minha aprendizagem, porém esperava mais dos professores. Por muitas vezes procurei meios alternativos para melhorar minha aprendizagem, passei a assistir tutorias de falantes nativos da língua inglesa no youtube, quando podia, pois, não tenho acesso a internet disponível em casa e nem próximo, por morar em local perigoso não existe cyber pela redondeza. As minhas maiores dificuldades são gramática e memória, possuo pouco vocabulário e ainda esqueço os que aprendi, com isso, procuro sempre revisar os assuntos, mas como não tenho contato sempre com a língua acabo esquecendo com facilidade. Infelizmente tenho pensado em desistir do curso, esse ano pretendo fazer novamente vestibular e também fazer mobin para trocar de curso.

Aproveitando a oportunidade para dizer que o primeiro semestre foi o melhor, os professores super interessados na aprendizagem dos alunos e é disso que senti falta nos semestres posteriores. Ainda cursarei o quarto semestre e espero que seja melhor que os outros.

4º semestre (2016)/ diário 10

Durante o 3º semestre pensei inúmeras vezes em desistir do curso, foi muito complicado, me sentia desmotivada e não percebi progresso em minha aprendizagem, com isso, pensei em alternativas como, trancar a matrícula e estudar para concurso público ou fazer mobilidade acadêmica, nesse muito pensar, fiz algumas pesquisas na web sobre as oportunidades que o curso de letras/inglês pode proporcionar e acabei optando por fazer o 4º semestre e tentar melhorar minha aprendizagem, no entanto, continuo sem auxílio de internet, computador ou televisão quando estou em casa e isso acaba dificultando o meu progresso, pois às vezes quero fazer pesquisas ou assistir filmes com legenda para melhorar meu vocabulário e não posso, mas não vou desistir.

Para tentar driblar essas dificuldades, assisto vídeos no Youtube quando tenho tempo durante o estágio, comprei um dicionário todo em inglês, os professores passam textos e livros para leitura em inglês e isso contribui bastante. Um fato que impulsionou minha aprendizagem e aumentou minha motivação, foi que, enviei um resumo para o Encontro Nacional dos Estudantes de Letras (ENEL) e foi aceito, será o primeiro trabalho que vou apresentar fora da universidade, pois será em Brasília e isso me motivou a seguir em frente no curso e me esforçar para cada dia adquirir mais e mais conhecimentos a cerca da língua inglesa, mesmo que de forma gradativa e lenta.

4º semestre (2016)/ diário 11

Às vezes nem sei o que escrever neste diário, pois cada semestre que passa sinto que não vou conseguir, parece que parei no tempo, tenho me sentido desanimada, mesmo me esforçando para melhorar minha aprendizagem sinto que não aprendi nada e ter tirado o conceito insuficiente na prova de Língua 4 me fez sentir ainda pior, esqueço os assuntos estudados muito rápido, até mesmo palavras que usamos diariamente, não sei mais o que fazer. Tem sido uma corrida contra o tempo.

Tenho estudado nas horas livres, revisado os assuntos já estudados, converso comigo mesma em pensamento, falo sozinha, principalmente dentro do ônibus (as pessoas acham que sou louca), mesmo assim nada parece melhorar, muito pelo contrario, me sinto cada vez pior.

Ultimamente eu e outros alunos da turma que também estão com dificuldades na aprendizagem de língua 4 passamos a nos reunir nos horários vagos para conversar e treinar tudo que aprendemos até o presente momento e assim compartilhar conhecimentos e ajudar uns aos outros.

4º semestre (2016)/ diário 12

Durante este quarto semestre não tive muitas dificuldades em aprender os assuntos abordados, porém durante as provas me sai muito mal e no fim meu conceito foi insuficiente, acredito que a maneira como o professor de língua quatro realizou as avaliações, contribuiu de maneira negativa durante as provas, por exemplo, falta de organização, atrasos constantes, não conseguia realizar as avaliações no tempo previsto, e esse tempo era equivalente a quatro horários de aulas em um dia, mesmo assim não era suficiente, com isso, me senti muito desmotivada, e mesmo me esforçando e estudando bastante não foi suficiente, posso afirmar que esse foi o semestre que eu mais estudei e aprendi. No entanto resolvi trancar o próximo semestre, após muito pensar, e decidi seguir o caminho dos concursos públicos, devido a dificuldades financeiras para seguir na universidade e outros assuntos pessoais que não convém a este diário, mas pretendo voltar à graduação assim que possível.

Para melhorar minha aprendizagem recorri à leitura, comprei alguns livros e dicionários com linguagem simples, também contei com a ajuda dos colegas para tirar dúvidas e auxiliar com a pronúncia correta das palavras e assisti tutoriais de estrangeiros pelo youtube.

Para impulsionar minha aprendizagem, eu e alguns colegas de classe montamos um grupo de conversação onde tentávamos usar o inglês no cotidiano da universidade, por exemplo, íamos para a lanchonete no intervalo das aulas e usando sempre o inglês para nos comunicarmos, mesmo que fossem conversas banais, e isso ajudou muito.

5º semestre (2016)/interrompido por greve

A participante trancou o semestre e abandonou o curso de Letras

b) Diários da participante Esther:

1º semestre (2014)/ diário 1

Como sou iniciante em língua estrangeira, minhas dificuldades começam pelas principais habilidades, porém a oralidade se distingue como a mais preocupante. Às vezes, não consigo pronunciar corretamente algumas palavras inglesas, principalmente palavras que contêm “th” ou as que contêm “r” no meio destas, exemplos: ”thirteen;bird;chairs etc.

Para solucionar essa questão estou ouvindo CDs player específico em ensinar a língua estrangeira. Estes são bastante úteis para mim, pois quando ouço as palavras tento repeti-las inúmeras vezes para assimilar a entonação das palavras. E procuro a opinião dos meus colegas que sabem inglês sobre meu desempenho ao falar essas palavras.

Perante essas estratégias estou descobrindo minha autonomia sobre a aprendizagem, pois segundo (Dantas, 2008) “O caminho para a autonomização da aprendizagem implica em duas condições: a primeira é que o aprendente precisa aprender a tomar as decisões que a aprendizagem envolve, ou seja, aprender a aprender (Dickinson, 1994, p.2); a segunda é que ele precisa assumir o controle da própria aprendizagem”. Assim seguindo as teorias sobre a autonomia procuro descobrir mecanismos que possam melhorar meu aprendizado, assim assumindo o controle deste.

Com a descoberta que sou mais verbal do que visual impulsionou meu aprendizado, pois agora compreendo que organizando listas de vocabulários em inglês, ou escrevendo textos resumidos em LE são mais beneficiários para mim, portanto essa característica é fundamental para meu aprendizado.

1º semestre (2014)/ diário 2

Comparando com o primeiro diário, observo que estou mais autônoma na minha aprendizagem, porém as oscilações da minha motivação sobre o estudo da língua estrangeira se tornaram minha maior dificuldade. Depois que recebi o conceito “regular” na prova de inglês, meu entusiasmo em aprender uma língua nova se declinou para a escala “zero”.

Para alterar essa situação, estou intensificando meus horários de estudo e procurando novas formas de aprendizado. Assim reformulei minha agenda de estudos, tentando adaptar meus horários de descanso e de aprendizagem. Utilizo novos livros de inglês focados em gramática básica e uso os CDs player do livro.

Também estou participando do projeto da Falem: o Aconselhamento languageiro. Assim posso ter um conselheiro para orientar-me sobre meus avanços nas quatro habilidades. Acredito que com essas novas atitudes, com certeza, minha motivação se elevará.

Segundo o conceito sobre a motivação, discutida em sala de aula, pois segundo (WILLIANS & BURDEN, 1997) “A motivação pode ser definida como um estado de alerta cognitivo e emocional que estimula uma decisão consciente de agir, passando por um período de esforço físico e/ou intelectual contínuo que poderá ou não levar ao alcance do(s) objetivos(s) previamente estabelecido(s).”Perante essa teoria meus esforços para meus objetivos de aprendizagem podem impulsionar minha motivação, assim obtendo notas melhores nas próximas avaliações.

Novos fatos incentivaram meu desenvolvimento na aprendizagem do inglês, como a ideia de gravar minha pronuncia e depois ouvi-la. Essa nova forma de se auto-avaliar, está ajudando-me a entender e perceber quais são os erros e acertos que estou obtendo. Outra estratégia importante para meu aprendizado em escrita e “listening” em inglês, é escutar

músicas em língua inglesa e tentar escrever (em inglês, claro) a letra da música. Com essas novas formas de estudo estou conseguindo aprender uma nova língua.

1º semestre (2014)/ diário 3

Refletir sobre progressos na aprendizagem, nesse semestre, consistiu em avaliar minhas atitudes perante os meus estudos. Entre os avanços que obtive foi; mais independência no meu aprendizado e minha motivação elevada, pois no último diário relatei que essa havia sido minha maior dificuldade. Para recuperar minha motivação precisei realizar uma auto avaliação, procurando assim meus erros. Os resultados dessa auto avaliação se demonstraram satisfatórios, porque conseguir o conceito “bom” na terceira prova de inglês. Entretanto, meu objetivo e obter o conceito “excelente”.

Minha maior dificuldade continua sendo a oralidade. Muitos colegas (que são fluentes em inglês) relataram-me que somente com a prática se consegue melhorar a comunicação, porém essa habilidade é o meu maior empecilho. Para resolver esse problema, estou praticando conversações do cotidiano (em inglês) com outros colegas do meu nível (ou seja, nível 1). Outra estratégia, seria de gravar áudios no meu celular e depois escutar, assim identifico se a pronúncia está correta ou incorreta.

Seguindo a teoria sobre o aluno motivado, pois “A motivação de um aluno para aprender pode ser representada pelo seu desejo de participar e ser bem sucedido no processo de aprendizagem (RAYA et al, 2007) estou confiante no meu desenvolvimento em aprender uma nova língua.

Ser mais autônoma na aprendizagem influenciou muito no meu processo de aquisição de um idioma. Essa atitude ensinou-me que com independência o aluno consegue obter um melhor desempenho.

2º semestre (2015)/ diário 4

1) Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês? Cite mais de uma se for o caso.

Como iniciante no aprendizado da língua inglesa, tenho inúmeras dificuldades, mas a principal delas seria a pronúncia. Quando falo uma frase ou alguma palavra, a impressão que eu tenho é de que há algo errado na minha pronúncia, e essa situação deixa-me desmotivada.

2) O que você tem feito para resolver isso? Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuíram para sua aprendizagem

Na Falem existem os “Labs” que seriam clubes de conversação com nativos da língua inglesa. Nos “Labs” os estrangeiros conversam sobre vários assuntos do cotidiano (Tudo em inglês) e ajudam as pessoas que tenham curiosidades e dúvidas sobre a cultura, costumes, e o idioma, claro. Nesse semestre, eu comecei a frequentar o “Lab” da norte-americana Connie Villamar. A experiência tem sido bastante interessante, pois tenho contato com o nativo que fala inglês e assim obtenho maior conhecimento sobre a pronúncia correta do idioma. Também participei do projeto “Ícone”. Nesse projeto a conversação era via Skype. Um aluno do curso de Português (Nos EUA) conversava com um aluno do curso de Inglês (No Brasil). Essa interação com uma pessoa que estava aprendendo (também) uma nova língua, incentivou-me muito por perceber que qualquer pessoa que esteja aprendendo uma nova língua, tem a sua dificuldade. Portanto, a aquisição de um idioma é um processo que aos poucos vemos os resultados.

3) Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem ultimamente.

Além das participações em Clubes de conversações, tenho conseguido estudar mais o inglês, aumentando meus horários de estudo.

2º semestre (2015)/ diário 5

1)Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês?Cite mais de uma se for o caso.

Apesar de meu desempenho em speak ter melhorado, ainda tenho a opinião de que devo e consigo melhorar minha pronúncia. Ainda mais que nesse semestre a disciplina Fonética e fonologia do inglês exige a entonação perfeita. Então, minha dificuldade está em acompanhar uma matéria que exige muito da minha pronúncia.

2)O que você tem feito para resolver isso? Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuíram para sua aprendizagem.

Para tentar acompanhar essa matéria, estou usando como estratégias ver vídeos-aulas sobre os fonemas da língua inglesa e intensificar meus estudos nessa matéria.

3)Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem até o presente momento.

Apesar da dificuldade no speak, sinto que estou evoluindo, pois recebo elogios dos meus colegas sobre a minha entonação das palavras(em língua inglesa) e isto me motiva para a minha aprendizagem.

2º semestre (2015)/ diário 6

1) Considerando as dificuldades relatadas no primeiro e no segundo diário, comente se houve (ou não) progressos e quais fatores os motivaram (positiva ou negativamente).

No começo do semestre minha autonomia estava mais elevada por conta da determinação de aprender o inglês o mais rápido possível. Por isso, comecei a frequentar o Sit-in da norte-americana Connie Villamar e buscar novas estratégias de aprendizagem. Porém, com a vinda de um novo professor e por problemas pessoais, essa determinação extraviou-se.

Para começar, senti muita dificuldade em acompanhar o método de ensino do meu novo professor de Língua II; uma aula mais mecânica e parada. Como estava acostumada com uma metodologia mais dinâmica de outro professor, essa mudança drástica afetou meu aprendizado. Com o decorrer das aulas, percebi que o meu desempenho naquela matéria estava aquém do que eu gostaria. Muitos assuntos que ele lecionava, eu simplesmente não conseguia assimilar ou praticar.

Procurei solucionar o problema, assim intensificando meus estudos, porém com duas perdas seguidas na família, minha autonomia e motivação chegaram a zero.

2) Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês e o que você tem feito para resolver isso? Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuíram para sua aprendizagem.

Minhas dificuldades continuam sendo o speak. Falar inglês com meus colegas e imitar os tapes de conversar do livro Touchstone ajudam bastante para o meu aprendizado.

Apesar de fazer pouco tempo que estamos nos encontrando, minha conselheira linguageira me ajudou muito com essas dificuldades relatadas e sinto que esse trabalho com ela vai melhorar minha autonomia e motivação.

3) Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem durante o semestre.

Como já relatei o Aconselhamento linguageiro foi umas das atitudes mais certas que fiz. Assim, meu aprendizado vai progredir e encontrarei minha autonomia com a ajuda e conselhos da conselheira.

Sobre o período de greve/diário 7

1) Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês? Cite mais de uma se for o caso.

Nesse período das férias o meu maior desafio é continuar a motivação de aprender inglês como eu tenho nas aulas da faculdade, ou colocar em prática as estratégias de adquirir um novo idioma.

2) O que você tem feito para resolver isso? Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuíram para sua aprendizagem.

Como entrei no projeto de Aconselhamento da faculdade, como já tinha citado em outros diários, conversei com a minha conselheira sobre essas dificuldades e juntas criamos um planejamento de estudos.

Primeiro de tudo fiz uma lista das minhas maiores dificuldades na língua inglesa como a pronúncia, a escrita e em algumas palavras. Depois fizemos o planejamento.

Ela propôs que eu tinha que reservar pelo menos um horário para os meus estudos e procurar sites que ajudam estudantes de inglês a aprender com nativos da língua. Um bom exemplo de sites desse tipo é o LiveMocha.com.

Outro mecanismo que encontrei foi o aplicativo Duolingo. Esse aplicativo é um curso básico de idiomas feito online para estudantes. Nele, além de inglês podemos aprender francês e espanhol. A etapa de aprendizagem está dividida em vários assuntos como artigos, saudações, animais, comidas, pronomes, possessivos, presente etc.. Claro que essas etapas são concluídas calmamente, por isso o aplicativo manda um aviso diário de prática das etapas. Cada fase concluída ganha-se uma porcentagem de fluência no idioma (Já estou com 32% de fluência).

Com esse aplicativo estou diariamente praticando o inglês, além de ver as séries e filmes legendados e o planejamento dos estudos que me ajudam a aprimorar minha quatro habilidades em inglês. Espero que com essas atitudes possa realmente encontrar os melhores mecanismos para minha aprendizagem.

3) Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem ultimamente.

Outro fato importante tanto para minha aprendizagem quanto para a profissão de educadora, foi à participação no projeto do Propaz. Com esse projeto pude perceber o quanto é prazeroso e ao mesmo tempo árduo o trabalho de professores. Essa experiência foi também um fato que impulsionou meus estudos, pois com a preocupação de ensinar de forma eficiente as crianças, revia e estudava os assuntos a serem abordados nas aulas seguintes. Além de pesquisar e pensar em atividades criativas para que os alunos (de idade entre 10 e 11) aprendessem de forma mais lúdica um novo idioma.

Gostei muito da experiência e considero um projeto muito interessante para os alunos que estão estudando para serem professores.

3º semestre (2015)/ diário 8

1) Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês? Cite mais de uma se for o caso.

Como faz menos de um mês que voltei a frequentar a faculdade, minhas maiores dificuldades na aprendizagem do inglês, seriam a adaptação de falar o inglês na frente dos meus colegas de sala depois de muito tempo (Apesar de ter estudado bastante em casa) e retornar aquela rotina de aulas de novo.

2) O que você tem feito para resolver isso? Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuíram para sua aprendizagem.

A única opção seria de acostumar de novo com essa rotina e conscientizar que isso é normal para um estudante de Letras: encontrar certas dificuldades nos momentos que exijam nosso esforço.

Para minimizar esses problemas, estou intensificando meus estudos em língua inglesa e nas outras disciplinas, e praticando o speak diariamente.

3) Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem ultimamente.

Relatando essas dificuldades para minha conselheira languageira, ela me incentivou a planejar melhor meus horários de estudos. Assim, tentei fazer um tipo de tabela com os horários da rotina do meu dia. Logo que organizei essa time table eu pude perceber que ter um horário de estudos e descanso fixos ajudaram-me muito no meu desempenho acadêmico, principalmente em relação a autonomia.

3º semestre (2015)/ diário 9

1) Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês? Cite mais de uma se for o caso.

Atualmente minha dificuldade seria a falta de disposição para estudar o inglês. Com o final do terceiro semestre chegando, a acumulação de trabalhos das outras disciplinas acabam por atrapalhar os meus horários de estudos.

2) O que você tem feito para resolver isso? Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuíram para sua aprendizagem.

Já relatei em outros diários sobre a time table que eu e minha conselheira languageira construímos. Porém, com esses trabalhos acabo por modificar minha rotina de estudos, priorizando assim mais os trabalhos das disciplinas do que na matéria língua inglesa. Entretanto nos finais de semana, estou estudando somente o inglês. Espero assim que essa atitude possa impulsionar meu desempenho no idioma.

3) Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem até o presente momento.

Refletindo sobre essa pergunta, não há nenhum comportamento novo em relação à aprendizagem. Estou tentando organizar mais a minha rotina de estudo e tentando fazer o máximo possível para priorizar a minha aprendizagem no inglês. Seguindo o time table, lendo mais em inglês, tentando escrever pequenos textos na língua inglesa e ouvindo músicas e vendo séries e filmes legendados. Acredito que com essas atitudes, eu possa construir minha autonomia e melhorar a aprendizagem.

3º semestre (2015)/ diário 10

1) Considerando as dificuldades relatadas no primeiro e no segundo diário, comente se houve (ou não) progressos e quais fatores os motivaram (positiva ou negativamente).

Comparando os outros semestres em relação às aulas de língua inglesa, houve certo retrocesso. O professor que ministrava as aulas faltava muito e sua metodologia de ensino era mal planejada. Por exemplo, em algumas aulas a única atividade que nós fazíamos era a repetição de palavras aleatórias ou a leitura de textos que vinham no livro 2 do Touchstone. Senti um certo desânimo e desmotivação, não apenas em relação a mim mas também aos meus colegas que são iniciantes como eu.

Realmente a falta de aulas de qualidade gerou uma desmotivação e frustração, pois para algumas pessoas as aulas da faculdade são os únicos meios de frequentar um curso de Inglês presencial. Porque estas não têm condições ainda de frequentar aulas em um curso de idiomas particular.

2) Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês e o que você tem feito para resolver isso? Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuíram para sua aprendizagem.

Diante de uma situação complicada na faculdade, a única alternativa que encontrei foi a de buscar mais autonomia. Assim, dando continuidade ao processo que estava tendo, procurei ser a mais autodidata possível.

Comecei a ler mais textos em inglês, como blogs, notícias ou até mesmo “fofocas” de famosos, tudo em inglês, mesmo passando por algumas palavras que não conhecia, aprendi novos termos e algumas gírias que desconhecia na língua inglesa.

Com a indicação de um colega da faculdade, criei um perfil em um site de conversação entre pessoas de vários países. Esse site tem como objetivo incentivar pessoas a trocarem seus conhecimentos de sua língua materna, cultura com pessoas de outros países que têm interesse em aprender um novo idioma. Assim, comecei a conversar com estrangeiros através do Skype ou Facebook.

3) Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem durante o semestre.

A frustração e o desânimo que sentia pela aula do professor de língua inglesa acabaram por impulsionar o meu aprendizado. Porque apesar de ser desanimador, isso foi uma lição de que é preciso sempre procurar a autonomia para alcançar os objetivos, que é aprender uma nova língua.

4º semestre (2016)/ diário 11

1) Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês? Cite mais de uma se for o caso.

Com o início do quarto semestre, acho que minha maior dificuldade seria o medo de que o curso está acabando e meu inglês está “deixando a desejar”. Sinto que estou longe da proficiência que eu deveria ter. Tenho medo de não conseguir alcançar o meu objetivo no fim do curso, que é saber um idioma e apresentar o meu TCC com excelência.

2) O que você tem feito para resolver isso? Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuíram para sua aprendizagem.

Como o desafio é enorme, tenho que procurar alternativas que possam aliviar essa pressão e que me façam fortalecer a minha confiança e conseqüentemente a minha motivação. Pensar nesse futuro está me causando uma grande aflição e isso afeta diretamente o meu aprendizado. Estou participando do projeto do Aconselhamento Linguageiro, apesar que faz alguns semanas que não falo com a minha conselheira, relatei para ela essas angústias no nosso último encontro e ela me aconselhou que o melhor seria pensar no presente, ou seja no semestre atual e conseguir ter o conceito excelente em todas as disciplinas. Seus conselhos foram exatos no momento e estou tentando pensar mais no presente.

3) Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem ultimamente.

Recordo que no último diário relatei das dificuldades que tive com o professor de língua inglesa do terceiro semestre. Nesse quarto semestre, o novo professor de inglês é ótimo. Suas aulas são legais e estou aprendendo novas palavras, apesar de achar que deveria me superar mais. Então a troca de “teacher” foi algo que realmente precisava para mudar minha situação na faculdade.

4º semestre (2016)/ diário 12

1) Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês? Cite mais de uma se for o caso.

Chegando à metade do curso, tendo já três semestres cursados a minha dificuldade atual seria a de administrar o meu tempo de estudo e tentar organizá-lo. Essa desorganização do meu tempo está afetando diretamente meu desempenho acadêmico, pois com a falta de tempo para estudar, sinto que estou tendo um retrocesso no meu aprendizado.

É um pouco exagerado dizer também que não tenho tempo. Na verdade, o cansaço de ir para a faculdade todos os dias (moro longe da UFPA) e depois quando chegar lecionar aulas de reforço (estou alfabetizando um menino de 7 anos) acabam fazendo com que eu procrastine meu pouco tempo que resta da minha rotina.

Na faculdade, as conseqüências são as piores possíveis. Como estamos no quarto semestre, a maioria das disciplinas são em inglês. Estou tendo dificuldade em acompanhar as matérias e minhas participações nas aulas estão reduzidas (Nunca fui uma aluna muito participativa, mas mesmo assim...), sinto que meu inglês está deixando a desejar outra vez e tenho medo de não conseguir reverter essa situação.

2) O que você tem feito para resolver isso? Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuíram para sua aprendizagem.

No semestre passado meu desempenho nas matérias foi muito bem, consegui obter o conceito excelente em quase todas as matérias. Eu sei que meu empenho foi fundamental, mas o Aconselhamento Linguageiro foi crucial para essa “engrenada”. Porém, por um erro meu

acabei deixando um pouco de lado os encontros com a minha conselheira. Acho que a ilusão de que tudo iria bem, foi o responsável por esse “abandono” do Aconselhamento.

Entretanto, estou empenhada em reiniciar os acompanhamentos da minha conselheira. Depois de quase quatro meses (Sim, quatros meses!) entrei em contato com a minha conselheira e marcamos um encontro. Sinto que com esse encontro irei conseguir organizar o meu tempo e quem sabe, me sentir mais motivada.

3) Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem até o presente momento.

Sempre tive vontade de participar da monitoria dos cursos livres, porém somente a partir do quarto semestre eu poderia me inscrever. Apesar do meu inglês básico, resolvi me arriscar, fiz a inscrição. A experiência da semana do treinamento foi ao mesmo tempo enriquecedora e aterrorizante. Simular uma atividade para uma turma de pessoas que sabem muito mais inglês do que eu foi uns dos maiores desafios da minha vida. Mas, os ensinamentos das metodologias de ensino de língua estrangeira foram gratificantes.

Consegui a vaga de monitora de uma turma do primeiro nível e essa experiência vai ser muito boa para o meu currículo acadêmico. E também ser monitora acabar por impulsionar meus estudos, pois quero assim aperfeiçoar o meu inglês básico.

4º semestre (2016)/ diário 13

1) Considerando as dificuldades relatadas no primeiro e no segundo diário, comente se houve (ou não) progressos e quais fatores os motivaram (positiva ou negativamente).

Refletindo sobre o que escrevi no primeiro e segundo diário nesse 4 semestre acredito que quase nada mudou. Continuo desmotivada principalmente pelas minhas notas nas provas de escrita, oral e listen da disciplina de língua inglesa IV, pois considero que a minha total falta de autonomia, motivação influenciaram nesse meu mau desempenho. Entretanto, fiquei feliz com minha prova oral na primeira dos três testes, porque tirei o conceito bom, pelo menos na primeira prova, mas obtive o conceito regular no geral das provas.

Apesar de ainda precisar melhorar muito na gramática, e na escrita, sinto que estou tendo progresso no speaking e isso está me incentivando a arriscar mais a falar com meus colegas em inglês.

2) Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês e o que você tem feito para resolver isso? Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuíram para sua aprendizagem.

Como relatei no segundo diário, a minha principal dificuldade seria a falta de organização de tempo, isso está com certeza atrapalhando meus estudos. Mas percebi que também estava com problemas emocionais em relação à faculdade, porque estava sentindo tristeza em relação ao meu desempenho nas outras disciplinas, não somente em inglês IV. Por isso resolvi ir ao psicólogo para relatar esses problemas emocionais, e estou mais calma por poder enxergar agora que irei superar esses problemas e que tudo depende de mim. Assim não posso ser fraca e desistir de tudo que passei por um momento de estresse, ansiedade. Como passei a receber uma bolsa da faculdade resolvi entrar em um curso de idiomas perto da minha casa. Porém, somente irei entrar no ano que vem, precisamente em Fevereiro, pois todas as turmas estão fechadas nesse semestre. Portanto estou confiante que meu desempenho nesse 5 semestre será melhor. Eu espero por isso.

3) Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem durante o semestre.

Considero que estou entusiasmada para começar meu curso de inglês e estou tentando praticar meu inglês todo dia.

5º semestre (2016)/interrompido por greve/diário 14

1) Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês? Cite mais de uma se for o caso.

Seria a falta de motivação, sinto que não estou indo bem na faculdade e isso reflete no meu processo de aprendizagem.

2) O que você tem feito para resolver isso? Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuíram para sua aprendizagem.

Neste mês de novembro consegui fazer a minha matrícula em um curso particular de inglês. Estou com as esperanças renovadas, porém somente ano que vem vai começar as aulas. Com as proximidades do Tcc, estou lendo alguns artigos sobre o tema que quero seguir. Apesar de a escrita acadêmica ser uma dificuldade, estou me ambientando a ler inglês acadêmico. É difícil, mas pelos menos estou tentando ler.

3) Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem ultimamente.

Com a greve em andamento estou com mais tempo livre. Um dos meus passatempos favoritos é ver séries e filmes legendados. Até séries sem legendas, somente com o áudio em inglês estou assistindo. Fiquei super feliz em descobrir que consigo entender uma boa parte das falas dos personagens. Claro que algumas coisas passam despercebidas e o contexto ajuda, mas mesmo assim é empolgante saber que você não está tão mal assim. Como escrevi anteriormente estou com as esperanças renovadas e sinto que nesse semestre irei decolar.

5º semestre (2016)/interrompido por greve/diário 15

1) Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês? Cite mais de uma se for o caso.

Cursando o quinto e o último semestre com Língua Inglesa como matéria, eu me sinto cada vez mais pressionada, principalmente por causa da fluência e a exigência que o curso irá me cobrar.

2) O que você tem feito para resolver isso? Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuíram para sua aprendizagem.

Como relatei no último diário, comecei a frequentar um cursinho de inglês perto da minha casa. Para minha surpresa (porque eu pensava que estava muito mal em inglês, tipo ainda no básico) fiz o nivelamento e entrei na turma do nível intermediário. Sinto-me mais a vontade no cursinho do que na faculdade. Acho que é pelo fato de que todos na turma estão no mesmo nível que eu e pelo ambiente acolhedor. Já fiz até prova oral. Dos 20 pontos que valia, eu tirei a nota 18,5. Fiquei super feliz, claro, porque não esperava tanto assim, esperava menos. Isso demonstra o quanto minha confiança está abalada.

Entretanto na mesma semana eu tive uma apresentação. Eu precisava falar em inglês lógico. Eu tentei não ler o que ia falar no papel ou somente ler dos slides. Tentei ser mais espontânea e ensaiei bastante para que desse certo. No dia até que saiu dinâmica minha apresentação, mas um por um imprevisto eu falei menos do que eu gostaria e isso me abalou profundamente. Pois a professora notou a minha falha e falou sobre.

3) Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem até o presente momento.

O fato de estar freqüentando um cursinho de inglês já é algo bem motivador, ainda mais vendo os resultados dando certo (até esse momento). Sinto-me mais motivada e conseqüentemente mais autônoma. Conseguir encaixar um horário para os meus estudos. Todas as noites tento estudar o máximo que eu posso. Sempre alternando as quatro habilidades. Porém em minha opinião ainda estou aquém do que é esperado. Preciso estudar muito mais.

5º semestre (2016)/interrompido por greve/diário 16

1) Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês? Cite mais de uma se for o caso.

Apesar dos meus esforços, a escrita continua sendo a principal dificuldade da minha aprendizagem. E isso se tornou mais grave nesse quinto semestre. Tudo começou quando a professora de inglês pediu para os alunos escreverem um pequeno artigo sobre um determinado assunto. Eu fiz o texto, mas consciente que não tinha feito um bom trabalho. No outro dia quando eu cheguei à sala de aula, deparei com o meu texto sendo avaliado pelos meus colegas. E aquilo me incomodou porque eu sabia dos meus erros. E como eu suspeitei meu texto estava com muitos erros, e vendo meus colegas apontarem meus erros foi algo bem desanimador. Desde aquele dia eu sinto receio em escrever algo em inglês e isso está sendo uma tortura. Minha motivação desmoronou de novo, por causa de um conceito BOM que recebi neste último semestre com Língua Inglesa como matéria. E fico me perguntando se estou apta para o sexto semestre.

2) O que você tem feito para resolver isso? Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuíram para sua aprendizagem.

Com certeza as aulas do cursinho de inglês estão ajudando bastante no meu aprendizado. Lá me sinto mais confortável em falar em inglês e expor minhas dificuldades. Com o término das matérias de língua, indo para lá irão me ajudar a melhorar o meu inglês.

Também mudei de conselheiro languageiro e sinto que com essa relação eu possa progredir mais. Ele está me ajudando bastante a enfrentar o meu problema com a escrita, pois essa habilidade é primordial para fazer o TCC e necessito urgentemente melhorar no writing. Para isso eu e meu conselheiro decidimos que eu poderia escrever em inglês no meu diário pelo menos uma vez por semana. Porém, só consegui até agora fazer um relato, pois falta de motivação e a procrastinação faz com que eu não escreva o quanto que eu gostaria em inglês.

3) Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem ultimamente.

Algo que fez com que eu tivesse uma centelha de esperança nesse quinto semestre foi o último trabalho do semestre, da matéria de Produção e Prática Oral. Nesse trabalho precisávamos simular uma aula de inglês. E planejamos uma speaking activity. Eu estava muito receosa e com medo também de apresentar mais um trabalho ruim, e a minha parte era

a mais difícil. Como o trabalho era em dupla, eu iria começar com a apresentação de tipos de festas, explicando para os alunos (nesse caso meus colegas proficientes) os tipos de festa que geralmente as pessoas fazem, tudo isso em inglês. Porém, mesmo com o nervosismo eu tentei dar o melhor e consegui explicar tudo. Tentei ser confiante e deu certo pelo menos. No final, minha professora nos elogiou e ficou orgulhosa de nossos desempenhos, pois ela sabia de nossa trajetória e das nossas dificuldades.

Naquele momento eu percebi que tinha superado um grande desafio, que as esperanças ainda viviam e que eu poderia sim vencer todos os obstáculos que virão nesses últimos três semestres de curso e também o maior de todos os desafios, o TCC.

c) Diários da participante Marília:

1º semestre (2014)/ diário 1

Atualmente, a minha dificuldade na aprendizagem de Inglês é o speaking, pois as palavras ficam soltas em minha mente e não consigo formular frases corretamente. A falta de autoconfiança, tem atrapalhado meu desenvolvimento, pois me sinto muito insegura ao falar, porque tenho vergonha de pronunciar as palavras erradas.

Para melhorar a minha oralidade, ouço áudios, vídeos e partes de filmes em Inglês, para aprender a pronúncia correta das palavras, pois compreendi que para ter sucesso no speaking, preciso desenvolver primeiro o meu listening.

Com as teorias em sala de aula, percebi que preciso assumir a responsabilidade da minha aprendizagem em língua estrangeira, que não devo depender apenas do professor e que as minhas dificuldades podem ser superadas, incluindo a insegurança, pois de acordo com Dantas & Magno e Silva (no prelo), a autoconfiança e a motivação alimentam-se uma da outra. Quanto mais motivado o aluno estiver, mais confiante ele se sentirá em relação a sua aprendizagem.

O fato de meus classmates já falarem em Inglês tem me motivado a estudar mais, pois preciso me dedicar mais no aprendizado da língua, para ser também proficiente na mesma.

1º semestre (2014)/ diário 2

Atualmente, a minha dificuldade na aprendizagem de Inglês continua sendo o speaking, pois fico muito nervosa ao ser questionada e não consigo produzir na língua de forma espontânea, além disso, não tenho muita oportunidade de praticar a oralidade fora da sala de aula, o que atrapalha um pouco meu desenvolvimento.

Para melhorar a minha oralidade, faço listas de palavras para adquirir vocabulário e ampliar a minha possibilidade de comunicação, além disso, gravo a minha fala ao repetir diálogos em inglês, para saber se a minha pronúncia está correta e para falar de uma forma mais natural.

Com as teorias em sala de aula, compreendi que minhas dificuldades não podem frear a marcha do meu processo de aprendizagem e para isso preciso ativar e proteger minha motivação, para alcançar os objetivos estabelecidos para superar tais dificuldades. Pois segundo LILE (2002) “A motivação é a chave para toda aprendizagem”.

Através do Projeto Aconselhamento Linguageiro, que fui inserida recentemente, o qual é uma atenção individualizada, compreendi que posso e devo superar as minhas dificuldades, para que meu processo de aprendizagem possa ser bem sucedido e para isso, posso aderir práticas que visam superar minhas barreiras, para alcançar minha competência linguageira.

1º semestre (2014)/ diário 3

O speaking era a minha principal dificuldade em inglês, pois antes eu tinha muito medo e vergonha de falar em público, mas aos poucos essa barreira vem sendo superada. A minha participação no projeto Aconselhamento Linguageiro, tem sido de suma importância, para me ajudar a superar minhas dificuldades em inglês, pois através das sessões de aconselhamento, eu compreendi que para aprender uma língua estrangeira, eu preciso falar na língua-alvo.

Atualmente, minha barreira em inglês é o listening, porque eu tenho dificuldade em escutar a pronúncia em inglês de outras pessoas, principalmente quando as mesmas falam baixo ou rápido demais. Além disso, há também a proximidade da pronúncia de algumas palavras, pois às vezes, eu me confundo pensando que estão falando uma determinada palavra, quando na verdade é outra com pronúncia parecida.

Para resolver esse problema, eu escuto várias vezes a repetição de frases e palavras, que eu tenho aprendido em sala de aula, para assimilar a pronúncia correta das mesmas. Além disso, eu pronuncio as palavras em voz alta para educar minha audição. E quando eu não consigo entender os meus amigos, eu peço para que repitam sua fala, para me certificar sobre qual assunto estão falando.

Com as teorias em sala de aula e através do aconselhamento linguageiro, compreendi que só tenho a ganhar ao tomar as rédeas da minha aprendizagem. Pois segundo BENSON (2001), uma vez que quando os alunos tomam o controle da própria aprendizagem, eles passam a assumir gradativamente padrões motivacionais que garantem uma aprendizagem mais efetiva.

Através do projeto desenvolvido pela disciplina Aprender a Aprender, eu notei a minha evolução na língua inglesa, pois nele eu percebi que eu conhecia muitas palavras, quando montei a minha fala sozinha em inglês. O fato de alguns amigos e professores elogiarem a minha pronúncia, levantou a minha autoestima e me motivou ainda mais a buscar a minha proficiência na língua inglesa.

2º semestre (2015)/ diário 4

1) Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês? Cite mais de uma se for o caso.

As principais dificuldades para mim na aprendizagem de inglês é o speaking e o listening, pois fico muito nervosa ao falar e acabo me enrolando para falar coisas simples e o speaking porque às vezes não consigo entender a pronúncia das pessoas, principalmente se elas falam rápido demais.

2) O que você tem feito para resolver isso? Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuíram para sua aprendizagem.

Neste semestre eu tenho participado dos labs dos americanos que me ajudam a trabalhar o meu listening e speaking, porque tenho a oportunidade de falar e ouvir várias pessoas falando em inglês.

3) Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem ultimamente.

Neste mês de Abril, eu participei do projeto ICONE, em que podia falar em inglês com nativos americanos via Skype. Este projeto foi muito importante para mim, no início eu não queria participar, porque eu me senti insegura pensando se eu iria conseguir me comunicar com os americanos, mas no final tudo deu certo. E o mesmo me animou na aprendizagem de inglês, pois foi muito importante para mim, saber que estava sendo compreendida ao falar com eles e que podia entender-los também.

2º semestre (2015)/ diário 5

1) Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês? Cite mais de uma se for o caso.

Atualmente minha principal dificuldade em inglês é o listening, pois o mesmo tem sido uma barreira para mim, principalmente nas aulas de Fonética e Fonologia quando tenho aula somente em inglês.

2) O que você tem feito para resolver isso? Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuíram para sua aprendizagem.

No momento eu estou vendo filmes em inglês para assimilar a pronúncia das palavras e também escuto músicas em inglês na internet para desenvolver o meu listening.

3) Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem até o presente momento.

No momento estou participando do projeto PROPAZ, onde faço uma sensibilização do inglês para crianças carentes, para que as mesmas possam despertar interesse em aprender a língua inglesa. Este projeto tem sido muito importante para minha aprendizagem em inglês, pois nele eu faço planejamento de aulas e estou tendo a oportunidade de ter a prática de sala de aula antes mesmo de estar formada.

2º semestre (2015)/ diário 6

1) Considerando as dificuldades relatadas no primeiro e no segundo diário, comente se houve (ou não) progressos e quais fatores os motivaram (positiva ou negativamente).

Neste semestre eu acho que tive muitas dificuldades no meu processo de aprendizagem em inglês, por problemas pessoais e porque não me identifiquei com o método de ensino proposto pelo meu professor de inglês, o que me desmotivou muito em estudar e até mesmo em usar a língua, pois acho que no primeiro semestre eu falava mais em inglês.

2) Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês e o que você tem feito para resolver isso? Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuíram para sua aprendizagem.

Minha dificuldade atual em inglês é o listening, pois estou com dificuldades para escutar, acho que tal falta se dá também por ultimamente eu escutar muito fone de ouvido, o que percebi quando estava fazendo uma prova de listening e não consegui entender frases simples que antes não eram difíceis de perceber, entretanto eu tenho evitado mais o fone de ouvido. Para melhorar meu listening eu tenho visto filmes legendados com áudio em inglês.

3) Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem durante o semestre.

Neste semestre eu participei do projeto Propaz, o qual impulsionou minha aprendizagem em inglês. Neste projeto fazíamos uma sensibilização da língua inglesa para despertar o interesse dos alunos para aprender a língua. O Propaz foi uma oportunidade de colocar em prática os métodos de ensino aprendidos em sala de aula.

Sobre o período de greve/Diário 7

1) Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês? Cite mais de uma se for o caso.

Minha dificuldade atual é o writing, pois muitas vezes cometo erros na escrita por não saber a ordem das palavras em uma frase e por não saber as regras gramaticais do inglês.

2) O que você tem feito para resolver isso? Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuíram para sua aprendizagem.

Neste semestre em que a UFPA estava em greve participei novamente do Projeto Propaz, no qual ensinamos inglês para crianças carentes do bairro do Guamá e Terra Firme. Neste projeto eu tive a oportunidade de aprender novas metodologias de ensino que foram compartilhadas com meus amigos do Propaz, além de aprender vocabulário novo e poder tirar dúvidas sobre pronúncia com o americano Zach.

Participei também do workshop Writing Online, no qual toda semana era proposto um tema onde treinava a escrita em inglês, entretanto não concluí até o final, pois foi proposto que na correção haveria um feedback, o que não ocorreu, isto me desanimou bastante, pois o que realmente me interessa é corrigir minha escrita e para isso preciso saber no que estou errando.

Escrevi também neste semestre um portfólio, o qual foi proposto por minha conselheira Tamyris, onde escrevi sobre o meu processo de aprendizagem em inglês, no qual expus minhas dificuldades acadêmicas e pessoais que me influenciaram neste processo, desde a minha entrada na UFPA. A construção deste portfólio deixou-me muito feliz, pois escrevi o mesmo, sem o auxílio do Google tradutor, do qual era muito dependente. Sei que cometi muitos erros gramaticais, mas o fato de não usar esta ferramenta para mim é uma vitória.

3) Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem ultimamente.

A greve da UFPA e principalmente a minha gravidez de gêmeos afetaram consideravelmente minha aprendizagem de inglês, pois a greve fez com que me afastasse do contato com a língua e por estar grávida e não me sentir muito bem, cancelei o cursinho de inglês que fazia por 2 anos. Entretanto, a falta da prática com o inglês e a possibilidade de não cursar o próximo semestre da faculdade me motivaram a estudar em casa, portanto estes fatos apesar de terem tido um peso contrário a minha aprendizagem no início, acabaram por me impulsionar positivamente.

3º semestre (2015)/ diário 8

1) Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês? Cite mais de uma se for o caso.

Atualmente minha dificuldade em inglês é o listening e o speaking. Infelizmente no momento não estou podendo participar dos workshops oferecidos na UFPA, portanto não estou tendo muita oportunidade para falar em inglês fora da sala de aula. Outra dificuldade minha é o listening que tem me prejudicado muito nas aulas que são ministradas em inglês.

2) O que você tem feito para resolver isso? Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuíram para sua aprendizagem.

Para melhorar a minha oralidade, aproveito as aulas de inglês para falar em sala de aula e sempre que tenho oportunidade falo em inglês com meus amigos de classe. Para melhorar o listening, escuto o áudio de diálogos do livro Touchstone e assisto filmes legendados.

3) Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem ultimamente.

Neste semestre estou estudando a disciplina Morfologia do Inglês, a qual é ministrada em inglês, o que tem me prejudicado muito, pois além da disciplina ser muito difícil, eu não consigo entender a explicação da matéria, pois esta é feita em inglês. Isto tem me desanimado e angustiado muito, pois fico preocupada com minha nota nesta disciplina, além de sentir que esta matéria pode deixar uma lacuna que pode prejudicar minha aprendizagem no futuro e este fato está me atingindo negativamente.

3º semestre (2015)/ diário 9

1) Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês? Cite mais de uma se for o caso.

Minhas dificuldades atuais são speaking e listening, pois no momento não estou tendo muito contato com a língua inglesa por falta de tempo e também estou frequentando menos as aulas de inglês, o que tem me prejudicado um pouco, pois é na sala de aula que eu tenho mais oportunidade de falar na língua alvo, já que não tenho mais tempo disponível para participar dos workshops de inglês. Como consequência de não estar em contato com a língua, o listening também está prejudicado, pois tenho muita dificuldade para entender o que meus colegas de classe estão falando em inglês.

2) O que você tem feito para resolver isso? Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuíram para sua aprendizagem.

No momento eu não estou fazendo nada para resolver esse problema, pois com a chegada dos meus bebês eu ainda estou em fase de adaptação à minha nova rotina e como fiquei um tempo sem estudar estou com alguns trabalhos pendentes que estão ocupando o tempo que tenho disponível. Mas eu tenho feito os exercícios do workbook Touchstone que foi pedido pela professora de inglês para ser feito em casa.

3) Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem ultimamente.

Um fato que me atingiu negativamente foi a viagem da minha conselheira para sua cidade natal, pois eu não esperava por essa triste surpresa, pois a mesma me ajudava muito a superar minhas dificuldades neste complexo processo de aprendizagem.

3º semestre (2015)/ diário 10

1) Considerando as dificuldades relatadas no primeiro e no segundo diário, comente se houve (ou não) progressos e quais fatores os motivaram (positiva ou negativamente).

Em relação aos diários anteriores, acredito que não houve progresso significativo, tanto pela minha falta de tempo para estudar, por causa das diversas consultas que tinha que

fazer durante minha gravidez quanto por estar desmotivada para a aprendizagem de LE, pois as aulas de língua inglesa do que eram uma das poucas oportunidades de falar em inglês que eu tinha, deixou um pouco a desejar, pois não me identifiquei com a didática da professora, a qual usava a tática de repetição de palavras, o que deixava a aula monótona e entediante. Além disso, a professora em questão deu uma grande quantidade de unidades do livro Touchstone, mas sem qualidade na minha opinião, pois a mesma faltava muito e passava muito rápido de uma unidade para a outra. Enfim, para mim esta foi uma grande oportunidade perdida para quem não tem muito tempo em contato com a língua como no meu caso e por isso acabei não aprendendo muita coisa nesse semestre.

2) Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês e o que você tem feito para resolver isso? Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuíram para sua aprendizagem.

Minha dificuldade atual em inglês continua sendo o speaking, pois não estou tendo muita oportunidade em falar na língua alvo por falta de tempo. No momento como estou de férias estou tentando rever o livro Touchstone para aprender as unidades deste último semestre e também estou assistindo filmes legendados quando tenho tempo.

3) Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem durante o semestre.

Os fatos que atingiram negativamente a minha aprendizagem em língua inglesa foram a falta de prática da fala e escrita, porque percebo que regredi um pouco, pois acho que não falo e nem escrevo mais em inglês como antes, pela falta de prática e porque não aprendi quase nada no último semestre, a falta de tempo e também a minha nota em língua inglesa deste semestre, a qual caiu.

4º semestre (2016)/ diário 11

1)Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês? Cite mais de uma se for o caso.

No momento minha dificuldade atual é a escrita em inglês, porque como estou no 4º nível de língua inglesa, está tendo muitos trabalho para escrevermos mais na língua alvo.

2)O que você tem feito para resolver isso? Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuíram para sua aprendizagem.

Apesar da falta de tempo, eu tenho estudado mais, quando consigo tempo, pois quero muito recuperar minha média este semestre, estou aproveitando para assistir algumas séries legendadas que sempre quis ver. Também tenho escrito os trabalhos requisitados pelos professores toda semana em inglês, que tem me ajudado a melhorar a escrita.

3)Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem ultimamente.

Indiscutivelmente a professora deste semestre tem sido um fator importante para minha aprendizagem, pois gostei muito da didática dela. O fato das aulas de inglês do semestre passado não terem sido muito legais, fizeram com que todos os alunos proficientes em inglês creditssem a disciplina, o que eu acho que foi bom para os aprendentes, pois nos sentimos mais à vontade para falar em inglês. O número limitado de alunos também favorece a aprendizagem, pois somos mais questionados a falar e a participar efetivamente das aulas. A

professora em questão tem estimulado as quatro habilidades da língua alvo, o que tem nos ajudado muito com as outras disciplinas que são ministradas em inglês. A escrita em sala de aula tem me ajudado bastante a escrever os trabalhos em inglês das outras disciplinas.

4º semestre (2016)/ diário 12

1)Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês? Cite mais de uma se for o caso.

Atualmente, estou com algumas dificuldades na minha aprendizagem de inglês, dentre elas estão a fala, pois após um problema que tive com um trabalho em sala de aula, fiquei meio receosa de falar em inglês, fico um pouco insegura ao falar quando sou questionada mesmo com frases simples, que sei que sou capaz de responder e muitas vezes acabo respondendo em português. Estou com dificuldade também com os tempos verbais, pois não consigo usá-los corretamente, principalmente o present perfect, inclusive tirei regular no teste oral pelo mal uso do mesmo. A escrita também está me atrapalhando em alguns trabalhos, já que esta têm sido muito exigida nas atividades deste semestre.

2)O que você tem feito para resolver isso? Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuíram para sua aprendizagem.

No momento estou com problemas em organizar meu tempo, eu até planejo um tempo de estudo mas não consigo executá-lo, principalmente agora que os gêmeos demandam mais atenção. No entanto para não me sentir tão culpada assisto filmes e séries legendadas e passei a ler pequenos livros em inglês. Meus amigos e eu estamos planejando nos encontrar todas às quartas (dia que não temos muitas aulas) para conversarmos somente em inglês.

3)Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem ultimamente.

Minha participação no treinamento dos Cursos Livres foi muito relevante para mim, pois aprendi muito nele, além do mesmo ter me proporcionado a oportunidade de ser monitora. Estou gostando muito desta experiência, pois além de auxiliar a professora posso aprender a didática de sala de aula. É muito interessante, porque não me vejo apenas como uma aprendente, mas também observadora dos métodos de ensino, das dificuldades dos alunos, de como preparar uma aula, entre outras coisas, que com certeza me ajudarão no futuro como professora de inglês.

4º semestre (2016)/ diário 13

1)Considerando as dificuldades relatadas no primeiro e no segundo diário, comente se houve (ou não) progressos e quais fatores os motivaram (positiva ou negativamente).

As dificuldades relatadas nos primeiros diários continuam as mesmas, nas quais não houve progresso, acredito até que houve um certo regresso em minha aprendizagem em LE, pois sinto que já não falo mais em inglês como antes e este semestre foi cheio de dúvidas, as quais me fizeram questionar até mesmo o que já havia aprendido nos semestres anteriores, me levando a pensar que eu não sei nada sobre a língua alvo.

2)Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês e o que você tem feito para resolver isso? Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuíram para sua aprendizagem.

Minha dificuldade atual continua sendo a fala e agora também a leitura em inglês, porque estou tendo muita dificuldade com os textos acadêmicos, pois na sala de aula estou tendo que ler os textos e comentar sobre eles em um curto tempo e levando em consideração da dificuldade dessas leituras, acabo levando muito mais tempo para ler e às vezes nem leio tudo e então não consigo participar nas aulas, o que tem baixado minhas notas nas disciplinas ministradas em inglês, já que estas levam em consideração a participação em sala de aula.

No momento sinto-me muito desmotivada para a aprendizagem, decorrente das notas baixas que tenho tive nas avaliações de inglês, dada a dificuldade do teste. Não que esteja culpando só o professor pelas notas baixas, pois sei que o meu sucesso em inglês depende muito do meu empenho e sei que preciso organizar o meu tempo para estudar, mas sinto que mesmo que eu tenha estudado não consegui tirar uma boa nota dada a dificuldade do teste e a desorganização da professora na elaboração e correção do mesmo e isso tem me desanimado a estudar. No momento estou apenas assistindo filmes em inglês.

Em meio a tantas dificuldades com o inglês, ao menos estou participando como monitora dos cursos livres, o que estou gostando muito, pois me ajuda a aprender as práticas de sala de aula e também fico feliz por ajudar os alunos com o inglês.

E no final deste semestre voltei a ser aconselhada, desta vez pelo professor Jonathan. Ainda não colocamos em prática as estratégias que escolheu para me ajudar, por causa das férias, mas gostei muito das nossas primeiras sessões de aconselhamento e acredito que ele poderá me ajudar a vencer minhas dificuldades.

3)Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem durante o semestre.

No início do semestre eu estava bastante motivada em relação ao método de ensino da professora, entretanto no decorrer do mesmo, percebi que este método não estava sendo tão eficaz como eu esperava, porque apesar de gostar de gramática acredito que todos os extremos não fazem bem. E então só posso dizer que minha única motivação neste semestre foi a de tirar um conceito bom (o que acabou não acontecendo) e por um fio de motivação intrínseca (que foi bem abalada este semestre).

5º semestre (2016)/interrompido por greve/diário 14

1)Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês? Cite mais de uma se for o caso.

As dificuldades relatadas nos diários anteriores continuam as mesmas: fala e escrita, sem progressos. Acredito que o último semestre foi muito desmotivador pra mim, pois sinto-me como se tudo que eu já havia aprendido tivesse ido morro à baixo. Todo o trabalho dos professores anteriores relacionado a motivação e autonomia, pois por mais que os alunos questionassem o meio de avaliação nada era feito para mudar a situação, fazendo-me até não ter vontade de ir para a aula de inglês, o que nunca havia acontecido antes.

A falta de tempo também tem sido um fator difícil de vencer, pois não consigo organizar meu tempo para estudar, principalmente agora que os bebês tem exigido muito mais atenção de mim.

2)O que você tem feito para resolver isso? Descreva quais instrumentos novos (objetos,pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuiram para sua aprendizagem.

Minha principal dificuldade continua sendo a fala, além disso, acho que estou com problemas de origem emocional relacionada a língua, porque sinto-me muito insegura, agora mais do que nunca a falar na língua alvo e até um pouco pressionada a isto, pois fomos

alertados pelos professores que os mesmos seriam muito mais exigentes com os aprendentes de inglês da turma, isto me deixa muito preocupada.

Como já estamos na língua V, fico pensando várias coisas acerca da minha aprendizagem, fico me questionando se realmente conseguirei ter proficiência em língua inglesa? O porquê tenho tanta dificuldade? Se conseguirei ser uma boa professora? Se conseguirei alcançar minhas metas estabelecidas no curso? Se conseguirei me formar? Enfim, entre outras coisas.

No momento não estou fazendo nada para resolver minhas dificuldades, estou vivendo um momento bem complexo na graduação, cheio de incertezas, até comprei o livro da professora Walkyria para entender um pouco mais sobre essa complexidade e me ajudar a entender este momento que estou passando.

3)Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem durante o semestre.

O aconselhamento com o professor Jhonattan tem sido muito importante para mim, pois sempre durante as sessões ele me dá muitas dicas de como melhorar minha aprendizagem, ajudou-me também com algumas dúvidas de gramática que eu tinha para a prova. Embora durante este tempo de ocupação na ufpa eu não tenha disponibilizado um horário para o aconselhamento, mas creio que com o retorno das aulas faremos um bom trabalho juntos. A monitoria tem sido muito importante para mim também, pois nela tenho aprendido muitas coisas e até lembrando o que já havia estudado, tenho aprendido muitas dicas de métodos de ensino em sala de aula.

5º semestre (2016)/interrompido por greve/diário15

1)Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês? Cite mais de uma se for o caso.

Minha dificuldade atual em inglês é a leitura, tenho sentido muita dificuldade para ler os textos acadêmicos na língua, às vezes pelo pouco tempo que é dado para lermos, às vezes pela complexidade dos mesmos, isto tem atrapalhado um pouco meu desempenho em sala, pois após a leitura dos textos temos que comentar sobre eles, mas tenho me esforçado para conseguir explicá-los.

2)O que você tem feito para resolver isso? Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuíram para sua aprendizagem.

Para resolver este problema tenho lido pequenos livros e revistas internacionais na internet para melhorar a habilidade de leitura. O aconselhamento tem sido muito importante na minha aprendizagem, pois me ajuda como um suporte para que eu possa conquistar minha autonomia, além disso tem me ajudado a ver as meus próprios avanços relacionados à língua que eu não consigo perceber sozinha. Com a ajuda do meu conselheiro tenho criado estratégias para superar minha dificuldades em inglês, como ler notícias de revistas internacionais para melhorar a leitura, e escrever em um diário sobre o que tem acontecido em minha vida acadêmica toda semana, para melhorar a escrita.

3)Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem ultimamente.

Nas sessões de aconselhamento temos mantido o hábito de falar em inglês, as vezes me atrapalho para falar alguma frase, mas o professor me corrige e então repito a mesma frase

corretamente. Este fato de falarmos em inglês tem sido de suma importância para a minha aprendizagem. Desde o momento em que passei a conversar na língua alvo com meu conselheiro, sinto que tenho evoluído gradativamente em relação ao speaking, pois tenho usado mais a língua para falar sobre os assuntos abordados em sala de aula e fora dela também. Tenho me sentido mais confiante para responder perguntas quando sou questionada em inglês.

5º semestre (2016)/interrompido por greve/diário 16

1) Considerando as dificuldades relatadas no primeiro e no segundo diário, comente se houve (ou não) progressos e quais fatores os motivaram (positiva ou negativamente).

Considerando minhas dificuldades relatadas nos últimos diários, acredito que houve grandes progressos em minha aprendizagem em inglês, principalmente na fala, pois esta foi muito trabalhada no último semestre nas sessões de aconselhamento. Fico muito feliz por estar conseguindo me expressar mais na língua alvo e também por perceber que esta dificuldade na produção oral, a qual sempre relatei em meus diários se tratava mais de uma questão de prática. Como relatei no último diário a estratégia de falar em inglês nas sessões de aconselhamento foram de suma importância para que conseguisse melhorar o speaking e através deste outras habilidades também.

2) Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês e o que você tem feito para resolver isso? Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuíram para sua aprendizagem.

No momento não tenho uma dificuldade definida, pois com a ajuda do meu conselheiro, criamos estratégias para melhorar minhas outras dificuldades relatadas também, como a escrita, a qual tenho treinado escrevendo diários semanais relatando os acontecimentos em minha vida acadêmica. E a leitura, a qual tenho treinado lendo livros que empresto na BA3, que me ajudaram muito a melhorar minha participação nas aulas ministradas em inglês, já que estas exigiam leitura acadêmica e comentários dos assuntos abordados. A professora de línguas contribuiu significativamente para meu processo de aprendizagem também, pois esta me ajudou muito com dicas para melhorar minhas habilidades, bem como fomentou minha motivação para estudar, pois a mesma sempre pontuava nossos avanços na língua e também mantinha um ambiente agradável em sala de aula, propício ao aprendizado, além de sua com sua didática maravilhosa.

3) Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem durante o semestre.

O desafio de criar planos de aula e ministrar duas aulas em inglês foi a princípio desesperador para mim, principalmente porque fazia parte de um trio, no qual a aluna proficiente na língua desistiu do curso, restando minha amiga e eu que somos aprendentes da língua. Foi uma tarefa árdua, mas foi uma superação também. Sinto-me muito feliz por ter conseguido dar toda a aula em inglês, de vencer a minha timidez ao falar em público e fazer o melhor que pude. Este com certeza foi o meu maior desafio este semestre, o qual eu consegui vencer com estudo, treino e principalmente com o apoio de todos que torcem pelo meu sucesso.

d) Diários do participante Fábio:

1º semestre (2014)/ diário 1

Nesse começo da faculdade de letras com habilitação em língua inglesa, possuo dificuldades em praticamente todas as competências tanto oral como escrita, pois entrei no curso sem saber o idioma, o que não me desanima. Porém, mesmo antes de iniciar meu primeiro semestre de curso, tomei a iniciativa de comprar um curso rápido de inglês numa livraria e baixei vídeo aulas da internet com material de acompanhamento para iniciar os estudos de forma autônoma e suprir possíveis dificuldades a serem enfrentadas.

Devido essas minhas dificuldades naturais de iniciante no idioma, procuro estudar paralelamente aos estudos feitos em sala de aula, os materiais que adquiri para acelerar o meu aprendizado. Essa busca por materiais foi estimulada na semana do calouro no início do ano, pois o período acadêmico da minha turma iniciou somente agora no segundo semestre e para não ficarmos esse tempo sem estudar fomos aconselhados a buscar fontes de estudo para utilizarmos nesse tempo, principalmente os alunos que ainda não falam inglês, apesar de o curso dar suporte para tais calouros, para podermos nos familiarizar e não começar completamente zerados em termos de conhecimento desse novo código.

Desde o início, quando me decidi fazer vestibular já estava seguro do curso que queria, não estou em letras por acidente, eu já possuía uma motivação intrínseca para fazer inglês, vontade que tenho há um tempo. Interessante falar em motivação por ser um tema abordado na disciplina de Aprender a Aprender LE (Língua Estrangeira) que estou cursando atualmente, uma vez que fala de motivação e da busca pela autonomia no aprendizado de LE e ter consciência disso tem sido muito importante para orientar meu processo de aprendizagem e assumir a responsabilidade por esse processo.

Embora eu tenha buscado outros meios para estudar ainda não os coloquei em prática para não me sentir sobrecarregado nesse momento inicial, portando tenho contentando-me com as fontes citadas: o curso da livraria, o curso da internet e as aulas feitas em sala. Mas pretendo ir agregando aos poucos esses outros recursos disponíveis, como sites para interagir com outros estudantes e falantes, a fim de ampliar mais meu contato com a língua estrangeira, estou confiante na minha caminhada e quero manter a motivação presente e aumentá-la conforme meu desempenho for melhorando.

1º semestre (2014)/ diário 2

Desde o começo da faculdade minhas expectativas eram e são as melhores possíveis, estava ansioso para iniciar o curso e me dedicar como nunca antes, ou seja, agir com o máximo de esforço possível nesse novo momento da minha aprendizagem. Porém, percebo com certa facilidade que é muito mais fácil idealizar uma trajetória do que executá-la.

Eu vejo se repetir, embora de maneira menos intensa, a tendência de fazer o mínimo necessário para acompanhar as aulas, pois no meu ensino regular eu não era um aluno aplicado, e apesar de não ter tido grandes dificuldades de entender as matérias, era do tipo que chegava em casa e guardava o material até o dia seguinte e às vezes me observo com esse mesmo comodismo.

Nesses dois primeiros meses no curso de letras tenho lido os materiais, mas sei que poderia ter dedicado muito mais tempo para minha aprendizagem do inglês e utilizar a língua mais vezes e com mais insistência para dominar melhor o conteúdo, logo não apliquei todo esforço que planejei no início, contudo com a consciência desse fato quero a partir de agora despertar dessa situação, ou seja, sair da intenção e partir para a ação.

O que falta, portanto, não é a consciência dos meus erros, mas a atitude necessária para mudar e desenvolver autonomia, pois de acordo com *Candy* (1991 apud *BENSON* 2001) o aprendente autônomo precisa ser disciplinado e responsável. Uma das atitudes que tenho tomado em relação a isso, tem sido justamente o fato de revisar mais vezes as lições anteriores e escutar novamente os áudios, principalmente onde preciso compreender melhor o vocabulário.

Entre as habilidades da aprendizagem de um idioma, a de leitura, sem dúvida, é a que melhor desenvolvi nesse período. As lições seguem um padrão, obviamente, então já estou habituado com os comandos e com a ajuda das lições anteriores está cada vez mais acessível a compreensão dos diálogos e como exploro, também, outros materiais, meu vocabulário não está limitado às unidades do livro *Touchstone*. Perceber resultados positivos é fundamental para manter a motivação, porque de acordo com *Paiva* a aprendizagem sofre influência do feedback e no meu caso é extremamente estimulante e pretendo fortalecer os estudos para desenvolver a leitura e outras habilidades.

1º semestre (2014)/ diário 3

No início tudo era difícil, pois não possuía nenhuma das habilidades que o aluno precisa desenvolver. No entanto, com os constantes estudos, tenho desenvolvido, principalmente, habilidades de leitura e escrita dentro do assunto abordado em sala de aula. Nas provas consegui bons resultados, inclusive na parte oral, o que me motiva a continuar, pois estou progredindo, e saber que o processo é complexo e que todos nós possuímos nossas dificuldades me conforta por saber que não é uma situação que apenas eu enfrento.

Dentre as quatro competências da aprendizagem de uma língua estrangeira, aquela que considero ser a mais importante é, sem dúvidas, a de compreensão oral, a minha maior dificuldade, portanto a competência que mais quero desenvolver, porque é necessário compreender o interlocutor para que haja comunicação, sem compreender o que ouvimos é impossível interagirmos.

Diariamente ouvimos e falamos muito mais do que lemos e escrevemos, o que torna evidente que o aprendiz de línguas deve priorizar tais habilidades, pois entender o que se ouve e falar sem grandes dificuldades demonstra que a pessoa tem fluência, ou seja, competência comunicativa.

Algo importante que percebi nesse início de aprendizagem de inglês é justamente a diferença de ritmo entre esse idioma e o português, pois tenho a impressão de que o português é mais lento, o que me deixa consciente de que preciso me acostumar com a velocidade desse novo código e de acordo com *Paiva* (UFMG/CNPq) é evidente a vontade dos estudantes de inglês de dominarem as habilidades orais, que pretendo dominar, e às vezes tenho a impressão de ser inacessível para mim, contudo tenho convicção de que só preciso me habituar, pois a todo tempo pessoas aprendem inglês, não sou nenhum desprivilegiado ou incapaz.

Com o objetivo de desenvolver essa compreensão, nas minhas revisões das lições do curso da UFPA e também de outros cursos, estou procurando ouvir as frases e diálogos sem o auxílio do material didático para acostumar meus ouvidos com os sons e ritmos do inglês, sem acompanhar com a leitura, apenas ouvindo, contudo faço isso somente depois de entender bem os diálogos, e tenho compreendido a maior parte do que escuto, até mesmo o que antes não entendia muito bem, e além de entender melhor, ainda tenho preenchido algumas lacunas no meu entendimento, me refiro ao que não está escrito no material, mas se encontra nos áudios das lições.

Uma ferramenta muito interessante é o que conheço como podcast, se trata de um arquivo em áudio, onde um narrador faz uma exposição sobre um tema específico. Utilizando esses podcasts o aluno se expõe a ouvir um nativo falando um inglês não feito para estudantes

de idioma, ou seja, um inglês voltado para nativos e o aluno pode procurar por assuntos de seu interesse. Por ser uma boa opção, pretendo agregar mais esse item nos meus estudos para desenvolver minha compreensão oral. Já selecionei um site com centenas de áudios e pesquisarei por outras fontes para variar de assuntos, quero também acompanhar canais do YouTube com assuntos de meu interesse para criar mais ambientes de imersão no inglês.

2º semestre (2015)/ diário 4

Em relação ao segundo semestre do curso de letras, na disciplina de Inglês 2, não encontrei até o momento dificuldades a respeito do meu aprendizado das unidades do livro, e o motivo é que passei minhas primeiras férias estudando com frequência, tanto revisando o conteúdo já estudado, como também, estudando as unidades que serão utilizadas neste semestre, justamente com o objetivo de melhorar meu rendimento em sala de aula e meu conceito na disciplina, ou seja, me preparar, não domino o conteúdo, mas dei um grande passo para conseguir um bom resultado.

Não estudei apenas no material do curso da UFPA, mas também e com frequência, em outros materiais que já tinha no primeiro semestre, e também, comecei estudar numa coleção de livros de um curso de inglês, que estudo de forma autônoma, apesar de ser o material de um curso presencial com o conteúdo completamente em inglês. Sem dúvidas o que estudei e aprendi antes de adquirir este novo material, que tem contribuído para meu aprendizado, me deu o conhecimento necessário para estudar sem grandes problemas, uma vez que são unidades curtas nas quais tenho, inclusive, encontrado, inevitavelmente, conteúdo parecido, o que é bom para fixar mais o conhecimento.

Embora eu ainda não consiga me comunicar com facilidade, o que não me desanima, pois todos têm seu tempo e não é possível que eu me comunique, em começo de curso, com a eficiência de alunos avançados em inglês, tenho percebido melhoras e sei que estou no caminho da fluência e adquirindo mais vocabulário, o que é indispensável para manter uma comunicação em inglês. Com o objetivo de melhorar minha compreensão da língua, tive interesse de estudar a respeito de futuro e passado no inglês, essa parte ainda não foi abordada em sala de aula e quis adiantar alguma coisa, pois a comunicação não é plena conhecendo apenas um tempo verbal (simple present). Ou seja, tenho pressa de aprender e ter fluência, portanto procuro fazer isso, mesmo não sendo o assunto do momento na faculdade, porém em um dos materiais que possuo já cheguei nesse ponto, com isso tenho melhorado principalmente minha leitura em língua inglesa.

2º semestre (2015)/ diário 5

1) Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês? Cite mais de uma se for o caso.

Para começar, neste semestre não estou tendo dificuldade para acompanhar as aulas de inglês, e com certeza isso se deve ao fato de ter estudado grande parte do assunto com bastante antecedência, pois durante as prolongadas férias de três meses não deixei de estudar, pois tenho o objetivo pessoal de aprender o mais rápido possível, tenho essa vaidade, portanto tenho estudado constantemente, inclusive em materiais que não pertence ao meu curso, essa atitude tem acelerado meu aprendizado, como se eu estivesse fazendo curso intensivo de forma autônoma.

2) O que você tem feito para resolver isso? Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuíram para sua aprendizagem.

Acrescentei aos meus estudos alguns vídeos da Universidade de Oxford destinados para estudantes de inglês, a princípio precisei de bastante tempo para estudar o vocabulário dos vídeos para depois assistir sem interrupções, agora posso ver quantas vezes quiser para fixar o vocabulário e também algumas expressões. Ao mesmo tempo em que vou ao dicionário para ver a tradução de uma palavra, aproveito para anotar algumas collocations e fazer uma lista de padrões utilizados pelos falantes nativos, porque pretendo brevemente focar nessa questão em meus estudos, juntamente com phrasal verbs e expressions.

3) Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem até o presente momento.

Além disso, estou tendo neste segundo semestre uma disciplina que está sendo ministrada em língua inglesa, isso no início foi preocupante porque o pré-requisito para essa disciplina é língua inglesa 3 e no momento estou cursando língua inglesa 2, portanto não é justo eu ser prejudicado por causa do meu pouco conhecimento da língua, contudo essa disciplina, juntamente com língua inglesa 2 sendo ministradas em inglês contribuíram muito para melhorar meu listening, estou satisfeito com o resultado que tive, com exceção da baixa nota na primeira prova escrita da disciplina que exige nível 3.

2º semestre (2015)/ diário 6

1) Considerando as dificuldades relatadas no primeiro e no segundo diário, comente se houve (ou não) progressos e quais fatores os motivaram (positiva ou negativamente).

Como relatei anteriormente este segundo semestre foi tranquilo, estudei bastante, bem mais que no primeiro semestre, portanto não encontrei dificuldades, pelo contrario, estudei com muita antecedência os assuntos o que facilitou bastante meu desempenho em sala de aula. Como resultado disso tive um bom feedback do meu professor que pensou que eu já fosse fluente, prontamente eu disse que não, também tive um bom feedback de aluno da turma com quem durante uma das aulas na atividade de speaking, consegui manter uma boa conversação em inglês, ele disse que o meu vocabulário é muito bom para quem está no nível 2.

2) Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês e o que você tem feito para resolver isso? Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuíram para sua aprendizagem.

Não consigo pensar no momento em uma dificuldade de aprendizagem, acredito que estou me acostumando a estudar inglês e ganhando cada vez mais ritmo de estudo. Talvez seja considerada uma dificuldade o fato de eu não ter uma compreensão oral muito boa, mas pode ser apenas uma questão de se acostumar com o ritmo da língua e adquirir mais vocabulário.

Tenho escutado bastantes áudios, tenho vídeo aulas de nativo baixadas da internet, essas aulas eu consigo compreender somente com legendas, ainda não acompanho bem sem olhar a legenda, de qualquer forma a legenda está em inglês, com o tempo vou me acostumar a ouvir e compreender sem precisar da legenda. Também encontrei na internet filmes, curta metragens com determinados temas, estudo assistindo esses filmes varias vezes para tentar fixar o vocabulário.

3)Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem durante o semestre.

Talvez eu seja redundante, mas procuro dar muita ênfase no listening, pois tenho lido opiniões e tenho concordado que essa é a principal habilidade a ser focada por um estudante de idiomas, nós falamos e ouvimos muito mais do que lemos e escrevemos. Portanto escuto muito para poder ter mais facilidade de compreender quando os outros falam, para ser fluente não basta estudar, e preciso usar a língua e em questão de listening tenho praticado bastante.

Sobre o período de greve/diário 7

1)Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês? Cite mais de uma se for o caso.

As dificuldades naturais para um estudante iniciante em uma língua estrangeira já foram superadas, como por exemplo, estrutura gramatical, vocabulário básico e usar a língua de forma natural ou automática dentro do conhecimento que já possuo. Considero que já estou bem além do nível três de inglês da minha turma de graduação. Mas a competência que preciso melhorar bastante é o listening e, também, a que considero mais importante para desenvolver minha comunicação, ou seja, compreender meu interlocutor, para poder interagir. Meu desafio é compreender um filme sem necessitar de legendas, utilizo legendas e áudios em inglês, o ritmo da língua ainda é um desafio a se alcançar.

2)O que você tem feito para resolver isso? Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuíram para sua aprendizagem.

Desde o meu segundo semestre procurei utilizar alguns podcasts para treinar meu listening e desenvolver minha compreensão oral na língua inglesa, tenho utilizado poucas quantidades, mas tenho escutado várias vezes esses áudios e tenho obtido melhoras, se antes eu quase não conseguia compreender nada, no momento imagino que entendo mais ou menos setenta por cento das conversas e explicações dos podcasts, afinal convivo com eles há certo tempo e entendo os contextos, o que falta é aumentar a quantidade desses podcasts, para variar os temas.

3)Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem ultimamente.

Algumas atividades eu tenho feito com o objetivo de ganhar fluência o quanto antes, uma delas é escutar músicas acompanhando a letra até conseguir compreender sem necessidade de ler, ou seja, acostumar-me com a música e, até mesmo, conseguir cantar. Outro comportamento que tive recentemente foi assistir uma série americana completa em inglês, foi uma série antiga de seis temporadas, foram mais de cem episódios assistidos com áudio e legenda em inglês que, com certeza, melhorou meu listening, foi um ambiente de muito convívio com a língua e aproveitei para dar pausas quando apareciam expressões e palavras que chamavam minha atenção para criar uma espécie de lista de vocabulário que pretendo utilizar em textos para contextualizar e fixar permanentemente, pois por enquanto apenas separei a fim de retomar depois.

O que pretendo fazer com essas expressões, já estou fazendo com as lições de um curso de inglês de banca de revista, um dos primeiros materiais que utilizei nos meus estudos,

ou seja, explorando as listas de vocabulário e colocando as palavras em textos, improvisando meu writing. Tenho praticado inglês em um texto com áudio, texto adaptado para estudante de nível elementar, já entendo a história apenas ouvindo os áudios.

Meu objetivo para essas férias tem sido estudar phrasal verbs e particípio passado, estruturas importantes para dominar essa língua. Phrasal verbs entendo como adquirir vocabulário e vocabulário agora é meu objetivo.

3º semestre (2015)/ diário 8

1)Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês? Cite mais de uma se for o caso.

Meu objetivo maior a partir desse momento é adquirir o máximo de vocabulário possível e conseguir comunicar-me em quaisquer contextos, pois como falei em um dos diários anteriores, estudei bastante o máximo de conteúdo possível para o meu ritmo e já conheço bastante sobre a gramática da língua, pois sempre tem nas unidades dos livros didáticos, mas agora quero muito melhorar a minha comunicação, que na verdade sempre foi meu foco, então o que preciso agora é ampliar essa habilidade.

2)O que você tem feito para resolver isso?Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuíram para sua aprendizagem.

Desde o início sempre dei muito mais atenção para a competência de listening, e não me arrependo nem um pouco, pois acreditava e ainda acredito ser a mais importante das competências, por isso dediquei muito tempo ouvindo os áudios dos meus materiais e utilizei bastante podcasts, agora aumentei ainda mais as quantidades de podcasts, já são mais de 100, e consigo compreender bastante. Outra estratégia que passei a utilizar há pouco tempo foi utilizar revistas com artigos em áudio, então leio a revista e acompanho no cd, não é como livros didáticos e sim como qualquer revista, porém com áudio e posso adquirir muitas palavras novas, porque pretendo ler várias vezes até absorvê-las.

3)Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem ultimamente.

Acredito que a procura constante por conteúdo e a permanente motivação em ser fluente em inglês, talvez maior agora do que no início, fazem-me estar sempre estudando e aprimorando meu entendimento. Agora que já domino um pouco de inglês posso responsabilizar-me plenamente pelo meu aprendizado, acredito que mesmo se eu não tivesse mais nenhuma aula, ainda assim eu prosseguiria estudando com a certeza de que estou próximo da fluência.

3º semestre (2015)/ diário 9

1)Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês? Cite mais de uma se for o caso.

Considero a aquisição de vocabulário a tarefa mais difícil no meu aprendizado no momento. Isso tem muito a ver com minha vontade de comunicar-me em qualquer assunto que eu enfrente em relação à língua inglesa. Desejo ter proficiência em inglês equiparado a minha proficiência em português, ou seja, sem necessidade de pensar muito para responder ou interagir nas diversas situações, pois a mesma deve ocorrer naturalmente. Sei que sou apressado, mas não quero levar quatro ou cinco anos para estudar todo o programa e para ficar fluente, quero atingir esse objetivo depressa e não quero disciplinas ministradas, mesmo que parcialmente, em inglês atrapalhando-me como ocorreu no segundo semestre.

2)O que você tem feito para resolver isso?Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuíram para sua aprendizagem.

Há pouco tempo comecei uma turma de conversação em inglês para aproveitar a oportunidade para praticar a língua e pretendo a partir de agora aproveitar mais as oportunidades de uso da língua que a minha faculdade oferece, já que agora me sinto confiante para expor-me a situações de uso da língua, bem diferente do início do curso onde me preocupava somente em aprender para depois praticar, o que tem a ver com o conhecimento que adquiri até aqui. Acredito que isso não tem muito a ver com adquirir vocabulário e sim com manter as habilidades já adquiridas, mas a língua precisa ser utilizada.

3)Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem até o presente momento.

Tenho realizado algumas leituras de livros adaptados para estudantes de inglês, livros separados por níveis de fluência e por quantidade de palavras, mas a verdade é que nesse período de mais ou menos dois meses, relaxei um pouco os estudos de inglês, devido às demais disciplinas da faculdade que tem exigido bastante tempo para as várias atividades. Continuo assistindo séries com áudio e legendas em inglês, mas não todos os dias, como fazia nas férias. Essa prática de assistir series melhorou muito meu listening, que era o meu objetivo, contudo preciso melhorar bastante, para isso, comecei a assistir alguns episódios sem legenda para forçar mais a minha compreensão, além de ouvir frequentemente vários podcasts.

3º semestre (2015)/ diário 10

1)Considerando as dificuldades relatadas no primeiro e no segundo diário, comente se houve (ou não) progressos e quais fatores os motivaram (positiva ou negativamente).

Falei anteriormente sobre o desejo de adquirir mais vocabulário, porém não sei afirmar se consegui esse objetivo, até por que não coloquei tanto em prática essa busca por novas palavras, contudo sei que minhas habilidades de uso da língua melhoraram bastante. Falei várias vezes sobre o foco que dei ao listening, pois ainda que eu consiga falar algo em inglês, se eu não compreender a pessoa que fala comigo, a comunicação ficará comprometida. Então, como passo importante para desenvolver ainda mais a minha compreensão, passei a assistir uma série americana sem legenda e observo que consigo entender, além de que ajuda na aquisição de vocabulário, e para mim, estudar inglês atualmente significa isso: adquirir vocabulário e usar da língua.

Como já havia estudado muitas coisas antecipadamente, com intenção de participar mais das atividades que ocorrem na faculdade envolvendo a língua inglesa, senti-me confiante para iniciar a turma de conversação que mencionei anteriormente.

2)Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês e o que você tem feito para resolver isso? Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuíram para sua aprendizagem.

Eu não diria que houve dificuldades, mas pouca dedicação. Refiro-me a pouca dedicação em explorar o conteúdo a ser estudado, não ao abandono, e não por falta de vontade e sim de tempo, porque foi um semestre que exigiu bastantes leituras. Ultimamente não tenho acrescentado nada de novo nos estudos, continuo com as mesmas coisas, mas algumas atividades da faculdade foram feitas em inglês, então tivemos oportunidade de praticar em sala de aula apresentando trabalhos, continuo na turma de conversação para nível intermediário, no próximo semestre pretendo participar de uma turma sobre escrita acadêmica

em inglês, estou esperando começar, e assisti a duas defesas de TCC e compreendi as explicações, em outras palavras utilizei a língua em várias ocasiões e vejo progresso.

3)Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem durante o semestre.

Já falei que não houve acréscimo de coisas novas, mais a continuação do que eu já estava fazendo, sobretudo assistir séries, pelo fato de eu me colocar em um ambiente de prática da língua, essa exposição é fundamental para o aprimoramento das habilidades e tem funcionado comigo.

4º semestre (2016)/ diário 11

1)Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês? Cite mais de uma se for o caso.

Nas últimas semanas não parei para estudar inglês, como fazia antes, nesse período tenho experimentado uma fase mais de uso da língua do que de estudo propriamente direcionado para aprender novas estruturas da língua ou adquirir vocabulário, isso considerando que eu acredito que poderia ter feito muito mais para acelerar meu aprendizado.

2)O que você tem feito para resolver isso? Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuíram para sua aprendizagem.

Apesar de considerar que diminuí um pouco o ritmo, não tem a ver com desânimo ou desistência, mas com outras disciplinas que também tenho que lidar e que demanda tempo de dedicação, essa estagnação se refere a minha busca pessoal por conteúdo e aprendizado acelerado, além da disciplina de inglês.

3)Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem ultimamente.

Recentemente concluí um semestre participando de uma turma de conversação para nível intermediário, além disso, estou aproveitando como nunca antes as oportunidades de participar das atividades dos americanos assistentes de professores da faculdade, tenho participado das conversações, e agora que finalizei a turma de conversação acredito que terei mais tempo disponível para aproveitar as oportunidades, estou acostumando-me com o ritmo delas.

4º semestre (2016)/ diário 12

1)Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês? Cite mais de uma se for o caso.

A aquisição de vocabulário é o maior desafio a ser alcançado no momento, mas não sei se chega a ser uma dificuldade, acredito que preciso focar mais esse objetivo, para focar nisso procuro estudar rápido as estruturas da língua para dedicar tempo para atividades práticas.

2)O que você tem feito para resolver isso? Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuíram para sua aprendizagem.

Minha aprendizagem tem ocorrido ultimamente mais na prática da língua do que no estudo dela, em sala de aula temos praticado frequentemente e essa prática constante tem aprimorado minha proficiência, quanto a vocabulário tenho basicamente continuado leitura de revistas, estou lendo um guia em inglês para ler bíblia judaica em inglês assistindo filmes,

acompanhando canais do youtube e recentemente comecei o curso online do programa idiomas sem fronteiras e uma turma de apresentação de trabalhos acadêmicos, tudo em inglês.

3)Relate um ou mais fatos / comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem até o presente momento.

Acredito que a necessidade de usar a língua inglesa em sala de aula tem contribuído muito para melhorar minha proficiência, mas admito que no início pode ser muito intimidador, contudo para driblar essa intimidação estudei por algum tempo mais de 3 horas por dia, acreditei nisso e de fato trouxe muito resultado.

4º semestre (2016)/ diário 13

1)Considerando as dificuldades relatadas no primeiro e no segundo diário, comente se houve (ou não) progressos e quais fatores os motivaram (positiva ou negativamente).

No primeiro diário relatei a respeito do pouco tempo que dediquei ao estudo da língua, apesar de usar o inglês diariamente em sala de aula. Contudo, nesse final de semestre revisei alguns assuntos e continuei estudando novas estruturas da língua, estudei 3 de 4 livros de uma coleção de curso de inglês, pois o quarto não trata de assunto novo. No segundo diário falei sobre meu interesse na aquisição de vocabulário, mas deixei para focar mais nesse aspecto quando eu aprendesse novas estruturas, pois apesar de ser um processo que pode ocorrer separadamente, preferi por esgotar o máximo possível de gramática para poder focar em vocabulário sem muitas preocupações com estruturas, experimentei essa estratégia e tem funcionado e me ajudado quando o mesmo assunto é abordado em sala de aula, pois não preciso me esforçar para entender, uma vez que o assunto não é novo para mim. Minha motivação continua a mesma, acredito que perceber minha proficiência aumentando a cada semestre me mantém motivado positivamente.

2)Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês e o que você tem feito para resolver isso? Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuíram para sua aprendizagem.

Acredito que minha maior dificuldade continua sendo aquisição de vocabulário, até porque não é simples para eu lembrar as palavras, mas pouco a pouco vou adquirindo novas palavras conforme o contato que tenho com a língua, no entanto admito que não me esforcei muito nesse sentido, apesar de ter materiais para ler e de conhecer sites para utilizar com esse objetivo.

3)Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem durante o semestre.

Nesse semestre iniciei o curso de apresentações de trabalhos acadêmicos em inglês, do programa idiomas sem fronteira, que contribui para que o contato com a língua seja constante. Nessa turma aprendi sobre conjunções, não é assunto novo, mas devido à falta de uso da maioria dessas palavras, eu esqueço, e esse contato funciona para consolidar esse vocabulário, além das estratégias de apresentações de trabalhos, que é o foco do curso.

5º semestre (2016)/interrompido por greve/ diário 14

1)Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês? Cite mais de uma se for o caso.

Tenho dificuldades com vocabulário em diversas situações, mesmo que não seja uma situação na qual eu preciso falar, surge o interesse de saber como eu deveria expressar o que penso nesses momentos, então noto que eu não saberia me expressar facilmente, percebo que

faltam não somente vocabulário apropriado, mas o conhecimento de algumas expressões que se encaixem na situação comunicativa dando coesão para minha comunicação.

2)O que você tem feito para resolver isso? Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuíram para sua aprendizagem.

O curso de apresentação de trabalhos acadêmicos em inglês do ISF (Idiomas Sem Fronteiras) contribuiu para refletir e criar situações na qual, necessariamente, eu precisei utilizar marcadores de coesão, pois esse seria um dos critérios de avaliação do curso. Agora, portanto, tenho mais uma experiência de uso da língua que considero relevante, e mesmo que esse vocabulário não esteja completamente cristalizado, posso sempre recorrer a eles e contextualizar conforme minha necessidade, e com certeza serão úteis nos meus próximos trabalhos acadêmicos.

Alem disso, retomei a leitura de revistas em inglês, as mesmas de antes com interesse em ver as mesmas palavras, acredito que quanto mais eu repetir a leitura mais elas são absorvidas. Durante a leitura eu marco no texto expressões de meu interesse, que funcionam como marcadores de coesão textual, dando seqüência ao texto de forma lógica. Voltei a ouvir os mesmos podcasts para compreender ainda mais, pois penso que a essa altura já adquiri mais vocabulário e que posso entender melhor, de fato consigo compreender melhor, não somente pelo vocabulário, mas pela maior experiência com a língua. Coloquei em prática uma estratégia que eu já conhecia, mas não utilizava por questão de relaxamento mesmo, comecei a espalhar pela casa papeis com o nome dos objetos e muitas vezes quando olho para um deles, também procuro os outros falando cada palavra, percebo que funciona bem para memorizar vocabulário.

3)Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem ultimamente.

Acredito que não há um fato ou comportamento novo para falar, pois estou utilizando as mesmas coisas que antes, pelo menos não me vem à memória.

5º semestre (2016)/interrompido por greve/ diário 15

1)Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês? Cite mais de uma se for o caso.

O meu maior desafio, acredito que de todos os estudantes, é adquirir vocabulário. Para mim é um tanto complicado lembrar as novas palavras, pois não tenho uma boa memória, preciso ler, ouvir e falar muitas vezes para poder adquirir permanentemente as novas palavras e expressões, mesmo assim percebo que quando preciso delas, muitas vezes consigo lembrar, é uma questão de usar a língua.

2)O que você tem feito para resolver isso? Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuíram para sua aprendizagem.

Continuo fazendo o curso do My English Online do programa idiomas sem fronteiras, iniciei no nível 2 e agora estou no 3, mas meu maior interesse é o vocabulário, pois as estruturas já conheço, então olho as lições sem reter-me muito, porque o curso é longo e leva um certo tempo para passar para outro nível, também copio os diálogos e textos para poder ler depois e rever todo o vocabulário.

Minha intenção é dedicar tempo nos níveis 4 e 5, sendo este último uma preparação para o TOEFL e outros testes de proficiência.

Continuo escutando muitos podcasts, é gratificante notar a diferença de compreensão entre as primeiras vezes que escutei e agora, quando alguém fala rápido entendo algumas palavras, entendo o assunto pelo contexto, no final acabo acostumando-me a isso e melhorando ainda mais. Porém o ambiente onde mais pratico meu speaking é em sala de aula, pois falamos boa parte do tempo em inglês, também pratico com a minha namorada, a gente percebe deficiências e procuramos melhorar olhando no dicionário a transcrição fonética ou procurando expressões adequadas.

Outro momento importante foi o treinamento para ser estagiário dos Cursos Livres da UFPA, nesse momento pude perceber minhas deficiências em relação ao papel do professor e como explicar as atividades a serem feitas pelos alunos. Eu sabia dessa dificuldade, por isso tentei antecipadamente aprender alguns comandos de sala de aula, mas mesmo assim tive problemas, não consegui meu objetivo, no entanto eu concordo que não estou apto para assumir uma turma, é uma grande responsabilidade.

Estou confiante que conseguirei em outro momento, agora quero melhorar minha proficiência para poder ajudar meus futuros alunos da melhor forma possível, e tenho um objetivo ainda maior, ser professor dos cursos do programa idiomas sem fronteiras depois de ter experiência nos cursos livres e conseguir conceito C1 no TOEFL, não sei se é um pré-requisito, mas é meu objetivo.

3)Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem até o presente momento.

Não há algo específico que tenha impulsionado minha aprendizagem, acredito que o progresso tem ocorrido pouco a pouco, fazendo os trabalhos da faculdade, lendo os materiais em inglês, convivendo com a língua dia a dia e mesmo cantando no chuveiro as músicas que escuto.

5º semestre (2016)/interrompido por greve/ diário 16

1)Considerando as dificuldades relatadas no primeiro e no segundo diário, comente se houve (ou não) progressos e quais fatores os motivaram (positiva ou negativamente).

Anteriormente, comentei sobre dificuldades em adquirir vocabulário na língua alvo, que para mim é difícil lembrar as novas palavras. Houve progresso nesse sentido, pois quando expresso minhas ideias em inglês, percebo que flui mais naturalmente que em outros momentos, e mesmo quando não me expresso com a habilidade que gostaria, consigo falar utilizando de outras palavras. Não tenho como falar disso de forma quantitativa, mas essa é a minha percepção sobre meu desempenho em língua inglesa.

Quando a adquirir novas palavras, eu leio, escuto podcasts, e nesse momento do curso de letras, os materiais de estudo ajudam muito a ter contato constante com a língua alvo, portanto eu uso mais a língua do que estudo ela.

2)Qual a sua dificuldade atual na aprendizagem de inglês e o que você tem feito para resolver isso? Descreva quais instrumentos novos (objetos, pessoas, cursos etc.) que você passou a usar que contribuíram para sua aprendizagem.

Percebi alguns semestres atrás durante as minhas leituras sobre metodologias de ensino de inglês, em particular na Lexical Approach, que é muito importante aprender expressões na língua alvo, e quando procurava por palavras no dicionário, percebi que existem muitas expressões que podemos utilizar e que são similares às que utilizamos diariamente em português.

Aprendemos poucas expressões utilizando o livro do aluno, contudo a partir de nossa necessidade de se comunicar, podemos procurar no dicionário as expressões que queremos aprender. Faço isso sempre procurando pelas palavras mais importantes dentro das expressões que quero encontrar, utilizando o português para encontrar a expressão desejada, depois encontro a expressão equivalente em inglês, é necessário um dicionário bilíngue para fazer

isso. Outra coisa que faço é destacar no texto as expressões que aprendo durante minhas leituras e faço listas de expressões que considero importantes utilizando o word.

Ao procurar por informações sobre o IELTS e TOEFL, dois exames de proficiência da língua inglesa, percebi que um dos critérios de avaliação da proficiência da habilidade de speaking é conseguir utilizar estruturas complexas da língua inglesa, como adjective clauses e outros tipos de estrutura da mesma natureza, que enriquece a capacidade de descrever e explicar situações os diversos eventos do dia a dia das pessoas.

Para lidar com isso, hoje mesmo separei os materiais sobre esse assunto, o que já tinha em mente fazer para melhorar meu inglês através da revisão dos materiais sobre sintaxe da língua inglesa, o que une o útil ao agradável, ou seja, meu interesse em acrescentar essas estruturas ao meu inglês diário, atitude que não tive até o momento, e minha necessidade de dominar isso para atingir meu objetivo nos exames de proficiência.

3)Relate um ou mais fatos/comportamentos novos que impulsionaram sua aprendizagem durante o semestre.

Os momentos mais importantes de uso da língua inglesa durante esse semestre, nos quais pude perceber avanços no meu aprendizado, foram sem dúvidas a apresentação de um seminário sobre o filme A Sociedade dos Poetas Mortos, e as duas simulações dos planos de aula que fizemos em uma das disciplinas.

No seminário, percebi a desenvoltura com que apresentei o trabalho com outros três alunos, para apresentá-lo utilizei de algumas transicional markers para mudar de slides e dar segmento coeso na apresentação, estratégia que aprendi no curso do Idiomas sem Fronteiras, fiquei muito satisfeito o desempenho que tive.

Em relação aos planos de aula, pude verificar durante a aplicação na prática, que muitos dos problemas que tive durante o treinamento para estagiário dos cursos livres da UFPA foram superados. Durante o treinamento tive muita dificuldade para ser objetivo nas explicações aos alunos, mas na aplicação dos planos de aula foi muito diferente, estou me preparando para no próximo treinamento ter um melhor desempenho e conseguir ser aprovado, amadureci bastante durante esse tempo.

Anexo C: Transcrição das entrevistas dos participantes

a) Entrevista de Gabriela

1. Qual o papel da disciplina Aprender a Aprender LE na sua trajetória no curso de Letras?

Bom, a disciplina Aprender a Aprender foi muito importante, por que fez eu aprender qual a maneira que eu aprendo melhor, a maneira que eu posso desenvolver melhor a minha própria forma de aprendizagem. Então isso contribuiu muito pra mim, porque eu pude criar um roteiro melhor na minha aprendizagem. Por exemplo, eu pude perceber aonde eu tinha mais dificuldade e a aonde eu tinha mais facilidade, e a partir daí facilitou a minha aprendizagem.

2. Ainda nesse sentido, de que forma as teorias discutidas na disciplina Aprender a Aprender influenciaram a sua aprendizagem de inglês e o seu processo de autonomização ao longo do curso? Se possível cite alguns exemplos.

Eu acredito que na teoria, eu vou ser sincera, eu não lembro muito, mas algumas coisas eu lembro porque me ajudou não somente na aprendizagem da língua, me auxiliou em todo o meu estudo, além da língua, de maneira que eu aprendi que o aprendizado ele é de maneira global. Então busquei bastante aprender a parte principal das matérias, do assunto da língua e eu aprendia rápido e aos poucos eu ia aprendendo os detalhes, as particularidades que faltava concluir o aprendizado total, de uma certa forma foi isso.

3. Nos seus diários você menciona em alguns momentos ter passado por problemas pessoais. De que forma esses problemas influenciaram a sua trajetória no curso?

Influenciaram de uma forma bem pesada, eu tive que tomar decisões na minha vida entre seguir no curso e deixar o curso, então foi bem difícil, eu consegui ainda cursar um período até chegar um momento que eu tive que parar. Foi uma decisão difícil, mas eu tive que tomar essa decisão, infelizmente ou felizmente eu tomei um rumo diferente na minha vida.

4. Quais os principais fatores que contribuíram para sua decisão de trancar o curso?

Que difícil! No momento eu estava passando por um problema de família e por problemas financeiros também, e aí eu tive que decidir. E também eu passei a estudar pra concurso e ficava muito pesado tudo isso, estudar para o concurso, estudar para o curso, e mais os problemas familiares. Ter que trabalhar foi bem difícil, então eu tive que tomar a decisão de trancar o curso, continuar estudando pra concurso público e ao mesmo tempo trabalhar.

5. Então quando você trancou, no horário que fazia faculdade, você estava trabalhando?

Sim, trabalhei em tempo integral, eu montei meu próprio negócio na época, trabalhava de forma integral, acordava já pra trabalhar, do início da manhã até a noite, e virava os dias trabalhando.

6. Se tivesse a chance de voltar atrás, o que você faria de forma diferente em seu percurso acadêmico?

Bom, se eu pudesse voltar atrás... eu tive dificuldade em estar presente nas aulas complementares, nos minicursos, na parte do curso que auxilia a assistir as aulas dos professores, então eu perdia muito essas partes que serviriam para o meu desenvolvimento, porque eu tava estagiando, e eu precisava do dinheiro pra me manter, então eu não sei dizer de que forma eu poderia ter feito diferente, é bem complicado isso, mas acredito que talvez se

tentasse me esforçar mais, levando pra dentro da minha casa, estudando mais em casa, buscando mais dentro de casa o conhecimento, apesar de que eu já fazia, mas talvez de uma maneira mais produtiva.

7. Após o trancamento do curso, que novos caminhos foram traçados em sua trajetória? Logo quando eu tranquei o curso, eu continuei estudando matéria no geral, matéria de matemática, matérias para concurso público e ao mesmo tempo eu abri uma hamburgueria com meu namorado. Foi uma experiência muito boa na minha vida, nós ficamos bem conhecidos, e ficamos durante um ano, só que o problema da violência em Belém, eu estava cansada, andava de carro, mas com medo, insegurança, já não andava com meu celular, queria andar sem bolsa e com medo da violência, e aí tomei a decisão de sumir de Belém, de me mudar. Então eu tinha amigo aqui em Florianópolis onde eu estou atualmente há um mês, e ele sempre me convidava, só que na época que ele me convidava eu estava no curso, eu falei que eu ia esperar me formar primeiro, mas aí aconteceram tantas coisas na minha vida que chegou o momento de decidir deixar tudo, vendi tudo que eu tinha em Belém, e vim embora. Estou na casa de amigos aqui por enquanto e estou estudando, continuo estudando. E estou vendo se consigo emprego pra me manter até eu alcançar o meu objetivo que é passar num concurso público, e quem sabe depois disso retornar a universidade já com uma estabilidade financeira, e quem sabe me formar.

8. Que metas você projeta para esse futuro acadêmico, que você fala, talvez voltar para universidade, que curso seria? O que você projeta pra o futuro? Isso é uma grande incógnita na minha cabeça, porque a minha mãe diz bastante que eu sou uma pessoa que tenho o presente de Deus de ter o dom de todos da família, então eu sei fazer muitas coisas, e aí eu tenho dificuldade pra escolher o que eu gosto mais de fazer. Então pra escolher a licenciatura em língua inglesa, eu escolhi pela paixão, pela vontade que eu tinha em aprender inglês, e eu queria tanto, eu não me arrependo, eu gostei muito, aprendi bastante, ainda hoje influencia muito na minha vida, influencia no meu currículo, eu tenho vontade de ser fluente na língua, não tenho pretensão de desistir. E também gosto muito de várias coisas, eu trabalhei até durante a hamburgueria, nós fizemos... nós chegamosa usar serra circular, serra mármore, eu amei essa parte de montar móveis, usar parafusadeira, eu pensei em fazer essa área de engenharia, aí a minha cabeça fica... é muito difícil, eu não sei nem explicar, porque é uma coisa bem da minha cabeça, eu sei desenhar, eu sei pintar, eu sei fazer várias coisas. Então um vez a minha mãe me falou isso, o que acontecia em casa a minha mãe pedia pra mim, eu mexo com eletrônicos, celulares e várias coisas, eu já concertei máquina de lavar. Por isso eu decidir fazer concurso público. Escolhi a área de administrativo, porque aí eu vou ter uma estabilidade, vai ser melhor pra mim chegar a uma conclusão de que curso fazer, porque senão eu fico meio perdida. Ter a minha estabilidade financeira, ter as minhas coisas, para poder a cabeça.... pra chegar ali no rumo... e chegar ali no meio do curso, aí não eu quero fazer outra coisa...mas eu tenho muito isso de saber fazer de tudo um pouco e gostar de tudo. Um tempo eu costurei, eu sei fazer roupas, a minha mãe até hoje tem roupas que fui eu que fiz pra ela, então eu sei fazer, até sentar azulejo, lajota, eu sei fazer comida também, estudei um pouco de gastronomia, eu estudei um pouco sobre gestão de pessoas, gestão estratégica pra empresa, tudo isso. Eu acho que a minha cabeça tem muitos conhecimentos que eu acabo me perdendo e eu não sei pra onde ir, então eu tive que botar o pé no chão, então eu decidir agora eu vou estudar até eu alcançar o objetivo de passar em um concurso, aí depois disso eu vou ficar mais tranqüila, que no momento eu preciso estabilidade. Aí eu vim pra Florianópolis por causa dessa insegurança que tava me incomodando, fui assaltada várias vezes, perdi vários celulares e outras coisas também, várias situações, e eu decidi largar tudo e vim para cá.

9. Na sua narrativa de aprendizagem no primeiro semestre do curso, você menciona o seu objetivo de se tornar uma professora de inglês, durante o curso você confirmou essa idéia, ou você mudou de idéia?

Bom, no início eu escolhi o curso somente porque eu queria aprender inglês, que era o sonho que eu tinha desde criança, os meus pais não podiam me ajudar, pagar um curso de inglês para mim. Então a princípio eu me escrevi no curso porque eu queria aprender inglês, e aí no primeiro semestre eu gostei da licenciatura e tive esse objetivo de me tornar professora de língua inglesa e no decorrer do curso, começou a mudar, eu comecei a perceber que eu não tinha vocação para ser professora, não tinha muita paciência para explicar. Eu gostava da língua inglesa, mas na hora de ensinar, de explicar, como era que tinha que fazer, eu perdia logo a paciência, na terceira vez que a pessoa não tinha entendido eu já perdia a paciência, eu já não queria mais explicar, já explicava com raiva, e aí eu percebi que eu não tinha jeito para licenciatura, não tinha jeito pra ser professora.

10. Obrigada pela participação e boa sorte!

Eu sinto falta dos professores, dos colegas, contribuiu pra minha formação como pessoa até agora. As pessoas que estudavam comigo na sala se formaram, vejo todos no *facebook* e é muito bacana, a gente fica com saudade. Eu penso, podia estar ali junto com eles. Mas infelizmente eu não pude estar, mas tô feliz por todos.

b) Entrevista de Esther

1. Qual o papel da disciplina Aprender a Aprender LE na sua trajetória no curso de letras?

Essa disciplina eu acho que ela foi importante pra mim pra avaliar com eu estava, se bem ou não, se estava estudando. É por isso que eu acho que foi crucial porque quando ficava desmotivada, eu tinha mecanismo para tentar reverter aquela situação que eu me encontrava que, no caso o inglês não estava suficiente, pelo menos pra mim e eu não me via assim dando aula por que pra mim o meu inglês tava muito básico, aí o Aprender a Aprender foi importante para mim autoavaliar, pra tentar buscar outras formas e estratégias pra tentar fazer com que a minha motivação fosse o suficiente pra me motivar estudar mais, foi importante nesse caso.

2. De que forma as teorias discutidas na disciplina Aprender a Aprender influenciaram a sua aprendizagem de inglês e o seu processo de autonomização ao longo do curso? Se possível cite alguns exemplos.

Eu não me lembro muito sabe porque faz um ano que eu deixei a faculdade, mas pelo que eu me lembre essa disciplina é essa autoavaliação que eu falo, que eu posso ler um texto porque eu gosto muito de ler foca sobre celebridades e também ouvir músicas, se auto filmar também ou se auto gravar, tentar repetir o áudio exatamente como estava, então essas são as estratégias que eu tentava aplicar.

3. Nos seus diários você menciona em alguns momentos ter passado por problemas pessoais. De que forma esses problemas influenciaram a sua aprendizagem de inglês?

Foram problemas assim que afetaram muito, primeiro por causa da minha baixa autoestima, que eu tenho autoestima baixa. Eu não sei se eu escrevi isso no diário mas no 4º semestre eu tirei Regular em inglês e isso me abalou muito, muito mesmo, tanto que isso de eu ter tirado Regular me motivou a tirar um excelente em inglês no 5º semestre. Então a professora era ótima, eu amava a professora e tipo eu pensei que estava indo muito bem mesmo, eu participava da aula, mas aí quando foi na nota final eu tirei “B” e fiquei abaladíssima, porque eu pensei e eu ia tirar excelente, parece que é uma coisa boba assim, mas nosso curso inglês é primordial, e como que eu fico tirando B, eu tenho que ser Excelente. Nisso eu fui conversar com a professora, perguntar o que foi que deu de errado, ela falou que foi do meu *writing*, porque na última a avaliação era pra falar sobre uma saga de livros que você gostava, então tinha que falar porque a pessoa tinha que ler, persuadir o leitor a ler o livro, então eu fiz essa *composition* só que eu tirei uma nota muito baixa, porque uma das habilidades que eu tenho menos eficiência é no *writing*, eu tenho muita dificuldade mesmo, mesmo eu gostando muito de escrever, engraçado, acho que é até uma coisa meio paradoxal, porque eu gosto muito de escrever em português, mas inglês eu errava muito na gramática. Ela falou que eu não atingi a nota suficiente. Eu cai em lágrimas, chorei chorei, eu tive até vergonha depois, eu fiquei numa crise de choro, nervosa. Eu acho que isso me abalou e depois eu criei ansiedade. Depois eu tive a notícia que meu melhor amigo tinha morrido, aos 23 anos, aí não deu, fiquei muito doente. Então, é muito complicado falar sobre isso, eu queria muito continuar no curso, muito mesmo, mas esses motivos pessoais, doença, fatores psicológicos mesmo, porque eu sou desde criança eu tenho problema de provar pras pessoas que eu sou a melhor e que eu consigo, entrei no curso de inglês sem quase saber nada e eu consegui. Eu acho que tudo isso pesou muito, sabe, pelo fato de eu ser a primeira pessoa na minha família a entrar na faculdade, então eu não fui forte o suficiente pra continuar, mas é realmente um motivo pessoal que pesou muito pra não ter continuado no curso. Eu até tentei esse ano continuar no 6º semestre, mas eu já chegava com ânsia de vomitar, ficava muito

ansiosa e ainda mais a XXX (amiga de curso) não estando no meu lado. No 6º semestre que eu tentei esse ano, depois de um ano que fiquei desbloqueada, então eu entrei em outra sala, em outra turma, mas eu fui dois dias, até a XXX foi minha professora, eu achei muito legal, ela me deu força, eu falei pra ela que estava com muito medo assim de não conseguir de novo e aí ela me abraçou e me confortou, mas quando eu via aquelas pessoas assim com o inglês perfeito, e não via quase ninguém no meu nível, sabe, e eu fiquei muito triste, aí eu não consegui mais ir, eu não vou mais pra faculdade. Aí foi isso os meus motivos pessoais pesaram muito mesmo, foram cruciais pra desistência, mas eu amo o inglês, eu gosto bastante, eu treino todos os dias na verdade, eu tento falar alguma coisa, praticar todos os dias, pelo menos falando comigo.

4. Mesmo descrevendo no seu diário as suas limitações no uso de inglês, você se inscreveu para fazer o treinamento para professores estagiários nos cursos livres, o que te levou a levar essa decisão, e como você avaliaria, descreveria a sua experiência no treinamento?

A xxx (amiga no curso) me deu muita força, também eu não queria deixar ela sozinha, nos éramos uma dupla tipo “Batman e Robin”. A gente era a dupla infalível, eu me lembro que ela ficou muito mal depois que eu sai da faculdade, ela até pensou em desistência, graças a Deus hoje ela está formada. E, tipo, ela me deu muita força pra fazer os Cursos Livres e também eu não queria deixar ela sozinha, porque ela queria muito fazer e eu também eu estava tentando encontrar, eu estava no 4º semestre salvo engano, e eu ainda não tinha aquela paixão, aquela certeza que eu vou lecionar inglês, então eu procurei também os Cursos Livres, mesmo que eu sabia que eu não ia ser escolhida como professora, mas eu queria ter uma experiência, pelo menos de tentar dar aula, de participar de algo assim relacionado a dar aula, então eu participei. E a experiência assim, eu ficava muito nervosa, eu tremia muito, eu errava palavras, a professora me corrigia muito, sofria críticas assim. Eu não sei descrever, assim, eu fiquei muito triste outra vez porque abalava a minha confiança, tinha algumas professoras que eram meio ríspidas, elas falavam de um modo meio grosseiro, eu sei na vida a gente tem que “engolir sapo”, isso faz parte em qualquer profissão, mas assim a minha motivação assim..., mas eu recebi até, eu acho que foi uma professora do 1º semestre que ela lecionava a matéria teoria do uso da língua, ela foi uma das professoras que estava avaliando os alunos, ela falou que eu estava me esforçando, que eu estava tentando, eu tentava fazer o mais naturalmente possível, é porque como a gente não tinha um inglês tão avançado, a gente meio que gravou as palavras que eu tinha falado, eu não, eu tentava assim falar naturalmente, espontaneamente. Aí ela falou você pelo menos você tá tentando se esforçar a não falar assim roboticamente como se fosse decorado, mas eu tentei fazer isso. Me lembro que uma coisa que me marcou muito foi quando eu falei uma palavra que era *birds*, aí a professora falou que a sílaba tônica estava no *bir*, aí eu falei errado a palavra, mas tudo bem. Foi uma experiência boa, eu conseguir a monitoria, fiquei um ano com uma professora que não era muito legal, teve uma vez, nos Cursos Livres que ela me hostilizou na verdade, porque eu já tinha falado pra ela que eu tinha um inglês assim não muito bom, aí ela falou que não era problema dela, eu falei pra ela que eu não estava preparada assim pra dar aula, porque eu sei assim que as vezes os professores colocam assim pra dar aula. E eu não tinha essa segurança ainda, mas ela falou pra mim que o problema não era dela, que eu tinha que falar com a xxx (coordenadora). Aí eu fiquei assim, isso ela falou no primeiro dia pra mim. Nisso eu ficava assim no canto, às vezes ela me chamava pra tentar conversar com os alunos, eu até conseguia na verdade. Mas teve uma vez que eu tive que escrever os nomes das profissões no quadro, e aí ela falava as profissões e eu escrevia, aí teve um que não tava conseguindo escrever, aí eu fiquei assim parada, aí ela pegou o piloto da minha mão muito grosseiramente e escreveu lá, aí ela falou as coisa lá e eu fiquei me sentindo muito lixo naquele dia, porque ela não confiou em mim,

também eu fiquei parada, porque eu não me lembrava como era que se escrevia a palavra, aí ela pegou, “me dá isso aqui, não sei que”, escreveu assim e eu fui sentar. Mas no resto foi uma experiência muito boa, eu me dava muito bem com os alunos e eles sempre me procuravam e o que eu conseguia, eu ajudava. Eu pensei em desistir também por causa disso, da hostilidade dessa professora, mas eu não desisti e eu fui até o fim, eu consegui bastante horas, eu gostei da experiência.

5. Após a experiência do treinamento, você se identificou com a profissão de professora de inglês?

Não no treinamento, mas sim na monitoria, eu me identifiquei porque eu achei legal eu ajudar os alunos assim. Eles achavam que eu sabia, eu achava engraçado, é porque minha turma era do primeiro nível, era legal, eu tentava ajudar eles muito com a pronúncia dos fonemas, eu posso até falar errado gramaticalmente às vezes, mas no terceiro semestre eu tive uma disciplina que era sobre os fonemas, era até um professor que dava aula, eu aprendi muito, foi muito bom, foi importante pra minha pronúncia das palavras em inglês, então eu ajudava com os fonemas. E aí eu me senti útil, eu comecei a pensar, eu vou ensinar o inglês, eu gostava muito dos alunos, gostava bastante, fiz amizade com eles, acho que foi até por isso que eu continuei, porque eu gostei muito deles. Na monitoria eu acho que foi o começo dessa paixão pra ensinar, foi legal na monitoria, mas não no treinamento. No treinamento eu tive muita apreensão, não conseguia sentir essa paixão, mas na monitoria sim.

6. Então você até falou um pouco sobre isso, mas se você pudesse resumir quais foram os principais fatores que você considera que contribuíram para sua decisão de trancar o curso?

No caso eu ia fazer o 6º semestre, eu já estava matriculada, mas eu fiquei doente e isso foi o maior motivo, se eu não tivesse ficado doente, com certeza eu estaria falando sobre o meu sucesso, com certeza eu iria apresentar o TCC, mas infelizmente eu não queria, mas aconteceu. Eu até falava pra minha mãe: “mãe será que vai dar pra mim ir pras aulas”? Eu estou perdendo muito aula, a xxx (amiga do curso) também falou com os professores. Às vezes eu fico pensando será que eu não tivesse assim insistido e tentado fazer um esforço pra ir para as aulas, sei lá eu perdi muitas aulas, perdi muito trabalhos, mas mesmo assim eu iria para aula, sabe? E iria ficar com uma nota regular, mas pelo menos eu estaria no 6º semestre e iria passar pro 7º semestre, mas também eu não estava me sentindo bem sabe. Eu não sei, cada pessoa tem o seu motivo, mas eu não achava que o inglês estava suficiente, como é que eu posso? Pelo menos eu penso assim... a xxx (amiga do curso) tem uma concepção diferente da minha, entendeu? Como é que eu posso ensinar uma língua se eu não sei ainda, eu sou muito assim muito perfeccionista, eu sei que às vezes é errado pensar assim, mas para mim eu tenho que aprender a língua toda para poder ensinar, como que é que eu vou dar vários níveis, eu nunca vou começar com o nível básico, eu posso começar com o avançado e eu ainda não sei o avançado. A língua também foi um empecilho eu posso falar pra continuar, mas o principal motivo mesmo foi a doença, eu fiquei muito doente. Mas pensando também se eu tivesse continuado, será se estaria com um inglês melhor? Muitas dúvidas que ficam na minha cabeça, muitas, são muitas situações, hipóteses, que eu fico pensando, mas o principal motivo mesmo a doença, se não fosse isso eu estaria aqui falando sobre o meu sucesso.

7. É exatamente sobre isso a próxima pergunta. Se você tivesse a chance de voltar atrás o que faria de forma diferente em seu percurso acadêmico?

Eu estudaria mais desde o primeiro semestre, eu acho que eu fui muito... o primeiro semestre foi tipo muito perfeito, e aí quando foi no segundo foi um impacto, no terceiro melhorou um pouquinho e o quarto foi tipo, eu tirei regular, e eu fiquei super pra baixo. Mas o que eu faria

seria estudar mais o inglês, ter participado mais das coisas aqui, eu me arrependo muito de não ter ficado, porque como eu moro longe, a aula terminava 12:50h e eu tinha que correr para pegar o ônibus e eu não ficava pros *Labs* que era dos ETAs que tinham aqui, eu me arrependo muito, porque era uma oportunidade única e hoje aqui não tem, tipo assim, se eu pudesse voltar no tempo eu estudaria mais, eu me esforçaria mais, tanto no inglês quanto nas outras matérias, eu sei, eu errei, eu não estudei, não me esforcei o suficiente.

8. Após o trancamento do curso, que novos caminhos foram traçados em sua trajetória?

Após o trancamento eu até tentei voltar em março desse ano, foi dois dias e eu não consegui mais. Aí eu pensei não mais fazer Letras inglês, eu não vou mais. Aí eu pensei em conseguir um emprego, mas só que tá difícil. Eu distribui currículos, mas eu pensei eu não quero ganhar um salário mínimo, eu tenho que me formar, eu tenho que seguir outro trilho, sabe? Eu tenho que consegui outra graduação, eu não tenho que desistir, eu pensei em desistir realmente, mas eu pensei não ainda não é tarde, tem gente que se forma, eu tenho 26 anos, tem gente que se forma com 70 anos, velhinha, são tantas coisas que eu vejo no jornal, e isso tipo me motivou, sabe? Porque se eu me formar agora, se eu entrar na faculdade com 26 anos, eu vou me formar com 30 anos, mas tudo bem. Então assim eu decidir investir em outra graduação, eu sempre quis ser jornalista, a minha primeira opção era jornalismo, eu gosto muito de escrever, tanto que eu gostava de escrever os diários, eu não sei se eu escrevo bem, mas eu gosto muito, eu tenho prazer nisso. Eu via as pessoas reclamarem, mas eu amo, aí eu tipo, eu vou investir naquilo que eu sempre sonhei que é ser jornalista, então eu tô me preparando pra fazer vestibular pra jornalismo.

9. Quais são as metas que você projeta pra esse novo futuro acadêmico e profissional?

Esse novo começo? Primeiro estudar muito e melhorar nas minhas apresentações, eu não falei, mas nas minhas apresentações eu não me sentia segura, eu ficava muito nervosa, eu tinha muito problema, eu ficava abismada dos meus colegas se comportarem assim tão naturalmente em falar, e eu ficava muito nervosa. Então eu penso em ler mais, investir realmente na minha graduação sabe? Não deixar a faculdade de lado. Eu acho que na minha primeira graduação que eu não conseguir completar, eu pequei muito nesse lado de não ter dado tanta importância, mas agora não, eu já tenho uma outra concepção do que realmente é a faculdade, me preparar mais, saber logo de início o que eu vou apresentar no meu TCC, porque isso também é muito importante. No 5º semestre, é porque também eu gosto muito de literatura, a xxx (amiga do curso) até me incentivava, investe na literatura, eu ia apresentar um TCC sobre essa linha, sobre literatura. E na graduação que eu quero, eu tenho logo que ter isso desde o começo, o que eu quero apresentar no fim do curso. Qual o meu trabalho de conclusão, quem sabe um mestrado, também eu quero me mudar daqui do Pará, eu não falei isso, mas eu quero trabalhar em outro estado, outras regiões, porque aqui também eu acho que não tem muita oportunidade pra jornalismo, sei lá, mudar para São Paulo, quem sabe depois que eu terminar o curso.

10. E nessa nova profissão de jornalismo o inglês também vai ser muito importante, o que você pensa em relação a isso?

Eu já penso em uma colega minha, que a primeira graduação dela foi jornalismo e depois ela investiu em Letras inglês. Ela ama jornalismo, eu me lembro quando a gente se falava, eu não falo mais com ela, mas quando a gente tinha um convívio, ela falava pra mim que ela queria encontrar uma forma de conciliar o inglês com o jornalismo. Então no jornalismo, o inglês é muito importante também porque eu posso conseguir outras oportunidades fora, mas eu posso conseguir outra oportunidade no exterior, o inglês é muito importante. Ainda bem que eu tenho pelo menos um nível intermediário agora, porque

enquanto esteve trancado o meu curso, eu tive que esperar um ano depois, porque quando eu tranquei o curso eu tinha ideia ainda de voltar, tanto que eu voltei no começo de ano, mas aí quando eu estava nesse período que eu estava esperando a próxima turma do próximo semestre, eu me inscrevi num curso de inglês, aí eu fiz a prova de nivelamento e eu fiquei surpresa que eu fiquei intermediário. Eu fiz intermediário 1, 2 e 3, e aí eu tô nesse nível intermediário, mas eu tive que deixar por falta de recurso, mas o inglês vai ser muito importante pra mim.

c) Entrevista de Marília

1. Qual o papel da disciplina Aprender a Aprender na sua trajetória no curso de letras?

A disciplina foi muito importante pra mim, porque a partir dela eu pude perceber as dificuldades que eu poderia enfrentar no curso, por exemplo, principalmente relacionado a minha motivação que eu acho que foi bem complicado lidar durante todo o processo até o final durante todo o curso. Então eu aprendi que ela era um fenômeno que mudava de acordo com o tempo, que alternava o tempo todo e também sobre a autonomia que era algo que eu queria muito. Algumas pessoas falavam pra mim que eu era muito autônoma, mas eu não conseguia enxergar isso e a disciplina ela me ajudou a tentar conseguir a minha motivação e também a minha autonomia, então foi muito importante.

2. De que forma as teorias discutidas na disciplina Aprender a Aprender influenciaram a sua aprendizagem de inglês e o seu processo de autonomização ao longo do curso? Se possível cite alguns exemplos.

As teorias foram muito importantes e inclusive foram a partir dessa disciplina que eu pensei em como seria meu TCC, porque eu queria que fosse algo relacionado à minha própria experiência, então eu acredito que essas teorias me ajudaram a compreender como se dava o processo de aprendizagem de inglês.

3. E sobre a autonomização, seu processo para se tornar autônoma?

Como eu fui inserida no aconselhamento eu acredito que me ajudou bastante, foi também a partir do 1º semestre da disciplina Aprender a Aprender de inglês que eu observei que eu realmente precisava conseguir a minha autonomia para estudar e então foi complicado esse processo porque eu também não tinha muito tempo para mim estudar, buscar as coisas, no início do curso eu não tinha muito acesso à internet, então foi um processo bem complicado pra mim conquistar a minha autonomia, até hoje eu não sei se eu sou autônoma, mais eu acredito que as teorias elas ajudaram muito a tentar buscar a minha autonomia e eu tentava buscar o melhor de mim, eu acredito que o que eu pude fazer eu consegui.

4. Você tem algum exemplo para citar de algum momento do curso em que essas teorias, aquilo que você aprendeu na disciplina, em que momento essas teorias, essas discussões lhe ajudaram na prática?

Sim, uma das coisas que eu aprendi é a gente tem que proteger a motivação e eu tentava fazer isso, mas como é algo muito complexo, eu conseguia só por um tempo, e depois já não conseguia mais, então eu tentava o tempo todo, e também pelo fator de um complementar o outro, a autonomia e a motivação era algo que se complementava, então era algo que eu tentava fazer o tempo todo.

5. Certo. Nos seus diários você menciona em alguns momentos ter passado por problemas pessoais. De que forma esses problemas influenciaram sua aprendizagem de inglês?

Bom, o momento eu não tô me lembrando o que foi exatamente que aconteceu porque com certeza aconteceram várias coisas. Mas eu acredito que principalmente na minha motivação para aprender, pra estudar, eu acredito que os problemas que aconteceram realmente influenciavam na minha motivação e se eu tava desmotivada, eu não estudava, então eu acho que foi isso.

6. Após concluir as disciplinas de língua inglesa no 5º semestre, como você avaliaria ou descreveria a sua participação no curso nos semestres seguintes?

Bom, terminando as disciplinas de línguas, eu ainda tinha muitas dificuldades e também eu tenho até o momento com a língua, porque como eu não tinha muito tempo pra estudar, tinha várias coisas para fazer, casa, filhos e tudo mais, então eu acredito que eu não aproveitei tanto o que eu poderia aproveitar se eu tivesse mais domínio da língua, porque eu tive muita dificuldade ainda com a disciplina em inglês, acredito que muita coisa passou por mim despercebida por esse meus problemas e dificuldade com a língua, e acredito se eu já tivesse mais proficiência eu teria aproveitado mais.

7. Então, após concluir essas disciplinas de língua inglesa, quais foram as suas principais dificuldades e as conquistas que surgiram a partir do 6º semestre?

As principais dificuldades que eu acabei de falar mesmo, com a língua principalmente foi nas disciplinas em inglês, por exemplo, metodologia de ensino que era uma disciplina que eu gostava bastante, mas que algumas vezes eu não conseguia entender o que a professora estava falando. Eu acredito que eu perdi muito nessa disciplina que é muito importante pro meu curso, mas relacionado às conquistas eu acredito que eu aprendi muito também, principalmente na disciplina de produção e compreensão escrita e oral, foi um desafio também, porque no início eu fiquei preocupada de como eu iria planejar, dar uma aula, mas ao final acredito que foi muito bom pra mim, eu comecei a ver outras formas de metodologia mesmo e saber que eu seria capaz de planejar uma aula, dar uma aula efetiva, acredito que foi importante pra mim essa disciplina.

8. E sua participação nessa disciplina, você conseguia participar ativamente das aulas?

Assim, às vezes eu conseguia, mas às vezes também não, acredito que também o fato de ser uma pessoa um pouco tímida, de não falar tanto, compromete um pouco o meu desempenho nas aulas. Eu sempre fui assim ao longo de todo o curso, quando tinha vontade eu falava, às vezes eu ficava mais na minha.

9. Com quais pessoas, materiais e locais você procurou interagir ou quais estratégias procurou usar para superar essas dificuldades que você citou?

O aconselhamento com certeza foi algo de muita importância pra mim, no qual eu conseguia me sentir mais confiante, principalmente quando a partir do momento que eu comecei a conversar mais em inglês com o meu conselheiro eu vi que eu tinha como melhorar, que eu tava melhorando, eu consegui perceber a minha evolução na língua e principalmente também as minhas amigas que sempre me davam apoio, conversavam comigo, e me davam incentivo, você vai conseguir, e isso era muito importante pra mim, foi muito importante todo o curso porque é complicado, por inúmeras vezes eu tive vontade de desistir, mas sempre graças a Deus teve pessoas no meu caminho que me ajudavam bastante.

10. Mesmo descrevendo no seu diário as suas limitações no uso de inglês, você se inscreveu para fazer o treinamento para professores estagiários dos Cursos Livres. O que te levou a levar essa decisão, e como você avaliaria ou descreveria a sua experiência no treinamento?

Bom, eu me sentia muito insegura em participar do treinamento e pra falar a verdade talvez eu não participaria, se não fosse a minha amiga que falava, não você tem que ir, você vai conseguir, e alguns professores também. Na verdade eu não conseguia acreditar no meu potencial, e talvez fez com que eu não conseguisse, eu sei que eu não fui bem no treinamento e principalmente porque eu não conseguia falar, o meu desempenho não foi bom porque eu ficava, eu fico muito nervosa quanto eu sou questionada em inglês, e pra mim apresentar em inglês é muito complicado pra mim até hoje, então eu acredito que foi realmente isso que fez

com que eu não conseguisse, e que me levou também é porque eu queria também ter experiência profissional antes de terminar a graduação.

11. Então no primeiro treinamento que você se inscreveu você não foi aprovada como estagiária dos Cursos Livres, como você reagiu a essa reprovação?

Na verdade na primeira vez que eu me inscrevi, eu não queria ser estagiária, eu queria só fazer monitoria, então eu já esperava porque não era o meu objetivo, eu queria realmente participar da monitoria, pra observar as aulas dos professores, então para mim não foi tão relevante porque não era algo que eu queria naquele momento.

12. E você participou na monitoria? Como foi sua experiência?

Foi muito boa minha experiência, eu aprendi bastante, não participei tanto assim dando aula, mas foi bem gratificante assim observar e ver a metodologia do professor e aprender também.

13. Além dessa experiência da monitoria que dura um semestre, e depois você tentou novamente fazer os treinamentos? Me conte como foi após a experiência da monitoria?

Após a monitoria eu não tentei mais, não era o que eu queria no momento, então eu também não tinha muito tempo e eu estava preocupada com outras disciplinas, então eu não tentei, não era algo que eu queria naquele momento.

14. Ainda como aluna da graduação em Letras, você teve experiências de ensino de inglês? Caso positivo cite-as e avalie, descreva sua experiência.

Não, assim, experiência profissional não, eu não tive nenhuma experiência infelizmente, mas nas disciplinas de estágio eu dei aula lá no NPI para as crianças e eu acredito que foi muito, muito boa essa experiência para mim, estar frente a frente com um caso real de ensino mesmo em escola pública, foi muito importante e muito interessante pra mim essa experiência.

15. Você teve alguma outra experiência com projeto de extensão, ainda durante o seu curso?

Sim, eu participei do Propaz, que a gente ensinava também inglês pra crianças e adolescentes, mas foi nos primeiros semestres, que eu ainda cursava a língua ainda, mas também uma experiência muito boa, e eu também já havia participado desse projeto quando era mais jovem, adolescente eu participei, então foi muito legal vê o outro lado, participar agora como ofertando uma disciplina, então foi bem legal essa experiência.

16. Como você avaliaria, descreveria sua experiência na escrita e na defesa do TCC? De que forma procurou trabalhar para superar as dificuldades que surgiram nesse processo?

Bom, a experiência de escrita de TCC foi muito importante pra mim, foi algo bem complicado conseguir tempo, estudar, pesquisar material. Logo no início eu não tinha nada de material e depois eu já tinha muito e eu não sabia o que fazer com tanta informação, mas foi muito legal essa experiência, foi um desafio e eu tenho assim um pouco de dificuldade em acreditar em mim mesma. Isso aconteceu depois que eu entrei aqui na faculdade porque eu não era assim, e esse meio acadêmico mexeu um pouco com a minha autoestima, então logo no início eu comecei a escrever e logo na primeira vez que eu mandei pro meu orientador, e pensei assim, está tudo errado, ele vai mandar muita observação e quando voltou, foi uma surpresa, porque não tinha tantos erros de escrita, tinha erros, mas não erros tão graves, e de lógica também relacionado a teoria estava muito bom e me elogiou, falou que seria possível que a gente participasse escrevendo alguma coisa junto e isso foi muito interessante pra mim, no início me

assustou, mas como assim vou escrever alguma coisa junto para revista ou pra apresentação? Isso me assustou no início, mas depois de acordo com que eu ia escrevendo, eu ia percebendo que eu ia cada vez mais evoluindo e que eu era capaz sim de escrever algo bom, apesar de meu tema também ter sido algo bem complicado, porque eu tive que pesquisar vários temas, mas eu percebi que eu era capaz e que eu estava no caminho certo. Esse trabalho foi mesmo muito legal, foi uma superação e a defesa também foi, assim, eu fiquei também com muito medo de me apresentar em inglês, mas eu fiz a minha apresentação de *slides* e mandei pro meu professor. Ele só me pediu pra fazer algumas alterações, deu alguns conselhos, e foi muito bom, muito bom. A defesa deu excelente, graças a Deus, e eu estou muito feliz com o resultado.

17. Fazendo uma reflexão, como você vê a sua participação na comunidade acadêmica e profissional desde o início do curso até a conclusão? Você alcançou os seus objetivos? Não sei se todos, todos não, com certeza, olhando assim às vezes eu fico assim até meio triste porque eu percebo que muita coisa passou por mim, principalmente por minha falta de tempo, porque muitas vezes eu tinha que decidir o que eu iria fazer, por exemplo, eu pensava assim, nesse novo semestre que vai começar, eu preciso fazer alguma coisa, mas ao mesmo tempo eu não tinha tempo e eu tentava fazer o máximo que dava, principalmente porque as coisas aqui, acontecia muito a tarde, e a tarde eu não podia vim pra cá, porque eu já tinha vindo de manhã e a minha mãe já ficava com os meus filhos de manhã, e não podia voltar a tarde de novo. Então isso realmente dificultou muito o meu desempenho aqui, porque eu tinha que escolher, ou eu estudava, ou eu fazia outras coisas que eu realmente queria fazer, mas não dava. Então eu acredito que logo no início, na disciplina Aprender a Aprender eu fiz as minhas metas e eu acredito que a maioria delas eu não consegui, porque com a vinda dos meus bebês, houve um divisor de águas, então eu não consegui, porque eu tinha outras prioridades, não que não fosse uma prioridade pra mim conseguir os meus objetivos, mas eu tinha realmente escolher o que eu ia fazer. Então realmente eu acredito que eu poderia ter conseguido algo melhor, principalmente se eu acreditasse em mim mesmo, porque algumas vezes eu não tomava certas decisões, por eu pensar, eu não vou conseguir isto, eu não vou conseguir aquilo, então realmente eu acredito que algumas coisas eu não fiz por falta de tempo e por determinação.

18. Certo, agora há pouco, na pergunta anterior, você mencionou que houve um convite do seu orientador pra vocês publicarem ou apresentarem o trabalho da sua pesquisa de TCC. Vocês levaram pra frente essa idéia?

Depois da defesa eu ainda não conversei com ele, mas eu tô fazendo as alterações no meu TCC, eu vou mandar pra ele, e a gente vai apresentar sim, só que eu preciso ainda das orientações dele, porque a gente vai ter que fazer algumas mudanças, eu preciso falar logo com ele, mas a gente vai apresentar sim.

19. Onde vocês irão apresentar?

Nós vamos apresentar no CLAFPL e eu tô muito feliz, porque vai ser a minha primeira apresentação e eu acredito que coisas boas ainda vão vir porque eu me formei mas ainda não quero deixar aqui a UFPA, então eu acredito que essa vai ser uma boa experiência, e quem sabe novas coisas ainda vêm por aí.

20. Então voltando a falar de autonomia, você se considera uma aluna autônoma?

Às vezes eu acredito que sim, e às vezes não. Acredito que é pelo caráter mesmo complexo da autonomia, porque você está autônoma, às vezes eu estou, às vezes não estou, é meio complexo isso, mas às vezes eu não percebo a minha atitude autônoma, como por exemplo, no aconselhamento linguageiro, o meu conselheiro muitas vezes ele falava assim para mim, mas isso é uma atitude autônoma e às vezes eu não conseguia observar por mim

mesmo isso sozinha. Então eu acredito que eu sou, mas às vezes eu preciso de algum empurrãozinho de uma pessoa pra mim dar um clique do que realmente eu devo fazer.

21. Eu me lembro de sua narrativa de aprendizagem que você escreveu no primeiro semestre do curso em que você menciona que o seu objetivo é se tornar uma professora, então o que você almeja na sua carreira a partir de agora, depois da formatura?

Eu quero realmente ser professora, que é um sonho, que já vem de muito tempo. Eu sei que agora eu tenho muito que aprender ainda, tenho muito que caminhar para conseguir realmente ter sucesso nessa carreira, mas é algo que realmente eu acredito que eu vou fazer, porque eu sei que esse foi o curso certo pra mim, porque às vezes eu me questionava assim, por eu não saber inglês desde o início, às vezes eu ficava me perguntando, meu Deus será que eu estou no curso certo, será que é isso mesmo, será que eu vou conseguir ser uma professora boa? Porque pra mim eu não quero ser por ser, eu quero ser algo diferente, algo diferencial para os meus alunos, eu quero que a partir do que eu ensine pra eles, eles possam ter uma visão maior, ou conquistar algo, viajar pra outro lugar, ou ter proficiência mesmo na língua. Às vezes eu até penso assim, que eu quero ser um professor com visão complexa, porque como eu passei por tudo isso, eu tenho experiência de aprendizagem de língua, das dificuldades, das superações, eu acredito que o meu olhar sobre o aluno tem que ser diferente e eu acredito que vou conseguir trilhar esse caminho pra ser uma boa profissional e eu vou estudar muito pra isso e eu gosto de estudar, então é algo que acredito que vai me ajudar a conquistar o sucesso. Eu quero iniciar com Cursos Livres, mas eu realmente quero trabalhar na escola pública, é algo que realmente faz parte do meu objetivo. Eu até fiz o concurso da SEDUC, mas não fui muito bem. Na verdade, eu até fui bem, consegui uma nota mais ou menos, não consegui ir pra segunda fase, mas eu também não tive tempo para estudar, então eu tinha que escolher se eu estudava ou escrevia o TCC, então a prioridade era realmente o meu TCC nesse momento, mas é algo que eu quero, que eu almejo e da próxima vez eu vou estar mais preparada, e eu tô feliz com o resultado porque eu não estudei. E eu creio que vou conseguir ser uma boa professora e ser referência também para os meus alunos.

d) Entrevista de Fábio

1. Qual o papel da disciplina Aprender a Aprender LE na sua trajetória no curso de Letras?

Eu acredito que ela tenha a função de conscientizar sobre o processo de aprendizagem e conscientizar o aluno sobre a necessidade dele se responsabilizar e procurar conhecimentos sem ficar esperando por terceiros e trazer esses conhecimentos pra ele.

2. Então, ela teve esse papel na sua trajetória?

Ela teve esse papel desde o início, até mesmo antes de iniciar o curso eu passei a estudar um pouquinho, sem muitas estratégias, enfim intuitivamente eu já procurava conhecimento, mas depois eu acredito que eu consegui ter uma consciência maior e assim eu fui desenvolvendo melhores maneiras de estudar, porque eu fui também detectando as minhas deficiências e procurando suprir essas deficiências.

3. De que forma as teorias discutidas na disciplina Aprender a Aprender LE influenciaram a sua aprendizagem de inglês e o seu processo de autonomização ao longo do curso, se possível cite alguns exemplos.

Eu acredito que boa parte foi em relação a nós entendermos o nosso próprio estilo de aprendizagem, eu na realidade nunca fui muito bom em seguir, assim, uma estratégia específica, mas acredito que só o fato de estar consciente de que existem várias formas de ter contato com o conhecimento dependendo do estilo de aprendizagem, eu acredito que isso já facilitou bastante por que na realidade eu sinto muita necessidade às vezes de algo assim, preto no branco, bem dito, faz isso, isso, isso e eu ir experimentando coisas prontas e assim então eu tenho dificuldade de eu ir criando mecanismos próprios, então muitas das vezes eu chego assim intuitivamente, mas assim tomar consciência dessas informações também nos deixa um pouco mais tranquilo quanto a esse processo, por que a qualquer momento a gente pode refletir e ter a possibilidade de entender o que esta acontecendo nesse processo.

4. E você procurou refletir bastante? Como você avalia essa questão da reflexão ao longo da sua trajetória no curso?

Assim, em relação à teoria, em relação, por exemplo, na disciplina a gente aprendeu sobre os estilos visuais, auditivos e outros estilos de aprendizagem, e ai eu observei, combinando isso com a minha deficiência, com aquilo que eu considero a minha maior deficiência no começo que foi o *listening*, a compreensão oral, então eu procurei focar bastante nessa habilidade, por que eu acreditava que o desenvolvimento dessa habilidade as outras seriam mais tranquilas de desenvolver e de fato eu procurei áudios em inglês, escutar músicas, assistir séries também em inglês, e isso facilitou muito por que o meu *listening*, a minha compreensão oral desenvolveu bastante, como consequência também minha produção oral, então eu me conscientizei de que eu precisava focar um pouco na questão auditiva e eu foquei e pude ver bastante resultado nisso.

5. Certo, após concluir as disciplinas de LI no quinto semestre como você avaliaria ou descreveria sua participação no curso nos semestres seguintes?

Eu considero que foi bastante relevante por conta do conhecimento de língua que eu adquirir, por que na realidade, desde o segundo semestre eu senti bastante falta de mais conhecimento de língua, então como nós tivemos um período de seis meses de greve, durante esse período de seis meses eu estudava cinco horas por dia na média, já com interesse de que no terceiro semestre, no terceiro período letivo eu não tivesse as mesmas dificuldades, então eu diria que

desde o terceiro semestre em diante eu já não senti dificuldade com relação a língua e acompanhar as disciplinas, tanto que a partir do terceiro semestre, terceiro, quarto e quinto eu só tirei Excelentes em língua inglesa, na verdade a partir do segundo semestre eu tirei Excelente nas disciplinas de língua, eu acredito que foi essa busca autônoma do conhecimento.

6. Com relação à pergunta, após o quinto semestre, como você avaliaria sua participação no curso nos semestres seguintes, sexto, sétimo e oitavo semestres?

Eu considero que a partir do segundo semestre, na verdade a partir do terceiro semestre eu tive uma participação muito mais efetiva e a partir do quinto eu não tinha mais receios com relação a línguas, na realidade a partir do terceiro semestre eu não tinha mais receios com relação a língua e eu acho que a partir do terceiro semestre foi que eu passei por essa situação e acredito que do quinto pra frente eu acho que não teve tanta mudança em relação a isso, em relação a participação eu acredito que eu participei no momento que achava que tinha de participar no momento que eu achava que eu tinha uma opinião relevante e dava opinião sempre na língua inglesa ou não, acho que isso não me atrapalhou mais.

7. Após concluir as disciplinas de língua inglesa quais foram as principais dificuldades e/ou conquistas que surgiram a partir do sexto semestre?

Bom, dificuldades eu diria por conta de disciplinas onde nós tínhamos de colocar em prática, nós tínhamos que preparar aulas e ministrar essas aulas em sala de aula. A minha dificuldade não foi em relação à língua foi por que eu tenho dificuldade em preparar uma aula, então se eu tenho por exemplo uma hora de aula, eu fico duas preparando essa mesma aula e isso pra mim é uma grande dificuldade por que eu sinto que o meu tempo tá indo com preparação e com a aula em si eu levo bem menos tempo que aquilo, então isso de certa forma me desmotiva em relação a ser professor, eu acho que eu tenho que melhorar bastante nesse sentido.

8. Então você me falou sobre uma dificuldade. E as conquistas que você observou a partir desse sexto semestre?

Eu acho que em relação ao compreender o inglês dos demais alunos, por que desde o início eu entrei na faculdade sem o conhecimento de língua e nesse ponto já no sexto semestre ou até mesmo antes eu já compreendia os alunos assim naturalmente então assim eles falam e eu já não tenho dificuldade de acompanhar o que eles estão falando claro em algumas situações por questões do vocabulário e afinidade com o assunto sim eu tenho dificuldade, mas em relação a compreender a oralidade deles, compreender o nível de inglês que eles falam eu já não tenho mais essa dificuldade então eu acredito que isso foi uma conquista em relação à língua, ao uso da língua.

9. Com quais pessoas, locais você procurou interagir ou que estratégias procurou para superar essas dificuldades, essa dificuldade que você mencionou ou outras?

A maioria do conhecimento de língua que eu adquiri foi estudando sozinho mesmo, pesquisando na internet utilizando de tecnologia de áudio filmes, músicas e a interação com a língua inglesa eu na realidade não tive grandes preocupações em procurar pessoas para interagir, porque a sala de aula já era um ambiente onde eu podia praticar, então assim naturalmente, porque sem eu precisar procurar, criar o ambiente, então a sala de aula já era um ambiente para o uso da língua inglesa e eu me sentia bastante confortável com isso e acabava me acomodando em não procurar outras situações, com exceção das atividades que as assistentes de professoras de inglês nas suas atividades paralelas na faculdade que eu participava de algumas atividades e assim eu interagia fora da sala de aula mesmo da faculdade, basicamente isso, basicamente dessa forma.

10. Mesmo descrevendo em seu diário suas limitações no uso de inglês, você se escreveu pra fazer o treinamento para professores e estagiários dos Cursos Livres, o que te levou a tomar essa decisão e como você avaliaria ou descreveria a sua experiência no treinamento?

Bom, a minha motivação pra fazer o treinamento foi sair da faculdade com uma certa experiência de ensino, porque geralmente no mercado de trabalho, independentemente da profissão, as empresas e instituições exigem muitas vezes uma experiência prévia e eu acredito que a faculdade ela providencia essa oportunidade e eu quis lançar mão dessa oportunidade. E em relação ao meu desempenho eu acredito que ele foi proporcional ao meu nível de inglês e, portanto, a meu nível de confiança que eu sentia dentro daquele treinamento. Eu participei por três vezes até que eu consegui ser aprovado nesse treinamento, porque na primeira eu não tinha confiança devido ao meu inglês, na segunda foi parecido e na terceira eu já me sentia bastante confiante, foi quando eu realmente consegui produzir um resultado que foi o suficiente pra eu conseguir ser aprovado.

11. A próxima pergunta era justamente essa, você não conseguiu ser aprovado no primeiro e segundo treinamento, como você reagiu a essas reprovações?

É inevitável você se sentir desmotivado, triste por conta disso, mas ao mesmo tempo eu me sentia consciente de que eu não tinha demonstrado confiança para assumir uma sala de aula, e até mesmo competência para ensinar outras pessoas, porque é muita responsabilidade, eu acredito que foi justo o resultado, assim como eu também acredito que foi justo na terceira tentativa quando eu fui aprovado nesse processo.

12. Bem, ainda como aluno da graduação em Letras, você teve experiências de ensino de inglês? Caso positivo cite-as, avalie, ou descreva essa experiência.

A experiência como professor dos Cursos Livres de língua inglesa foi uma experiência maravilhosa, e eu fiquei por dois semestre, sendo que no primeiro semestre eu fiquei responsável por uma turma de iniciantes e no segundo semestre fiquei com duas turmas do mesmo nível, o que foi bastante importante pra mim por conta de estar no último semestre e ter que escrever TCC. Como já tinha ensinado o mesmo nível antes, então eu pude aproveitar o máximo possível as aulas do semestre anterior, não precisei fazer tudo desde o começo. Além disso, eu tive experiência em uma escola de Cursos Livres particular e nesse caso a minha experiência não foi muito boa por conta de infraestrutura fornecida pela escola. A escola é tradicional, muito conhecida nacionalmente, só que ela tem uma parceria com a escola militar aonde me colocaram para ensinar aulas de inglês. Como a rotina dos alunos da escola militar é uma rotina muito cansativa, onde durante o dia eles têm o estudo obrigatório que a faculdade é de nível superior para eles ser tornarem oficiais, durante a tarde eles têm educação física, eles vão a noite pra aula das 19 às 22 horas, cansados, portanto eles são pouco participativos, além de que o calendário da escola chocava muito com o calendário da escola militar, e quando era em época de prova da escola militar que é a prioridade dos alunos que coincidia com as aulas da escola e com as provas da escola na qual eu estava trabalhando, os alunos faltavam, então eles faltavam prova, e se eles fizessem uma segunda chamada teriam que pagar, faltavam demais, eles tinham que pagar reposição de aulas, e acabava que muitos alunos abandonavam, e como a escola tem um sistema que se alunos trancam, deixam a escola, isso vai refletir no trabalho do professor com retenção, ou seja, quanto mais alunos tu consegue manter no curso como professor, mais turmas tu consegue adquirir na escola, e quanto mais alunos tu perdes menos turmas tu consegue, e dependendo de quantos alunos desistem do curso, tu podes até ser desligado da instituição. E foi isso que aconteceu comigo, acabei saindo por conta da desistência de alunos, além de eu ter passado por problemas de

infraestrutura e ter que disponibilizar até mesmo de caixa de som, porque se não fosse isso eu nem muitas vezes conseguiria ter dado aula, então eu tive que fazer um esforço que não era para mim ter feito, porque a escola deveria ter me oferecido essa infraestrutura, e a escola vende a ideia de que os alunos vão ter tudo isso, só que as reclamações minha e de um outro professor que já tem cinco anos de experiência na escola eram persistentes, e a escola não providenciava a solução do problema, então isso acabou refletindo bastante que eu tive que ser desligado da escola, e me desmotivou bastante como professor e no momento não estou trabalhando como professor.

13. Então você teve essa experiência nos Cursos Livres que foi muito positiva, e essa experiência que não foi tão produtiva na escola militar ensinando inglês. No momento você não está dando aula de inglês, mas você ainda tem planos na carreira como professor? Você pode falar um pouco mais sobre isso?

Sim, eu tenho, mais precisamente como servidor público de escola pública, porque ao mesmo tempo que eu aprendi com experiência negativa que eu tive em uma escola particular é que existe muitas exigências e eu acredito que essas exigências não se refletem em benefícios, só em cobranças. Mas o professor sofre muitas cobranças mas eu acredito que ele consegue ganhar um valor que seja justo e compatível com as cobranças na escola pública, eu acredito que o professor apesar da dificuldade da infraestrutura no final do mês recebe um salário justo, que é comparado com o mercado de trabalho, então eu fiz esse cálculo na escola particular tava ganhando com um salário de hora aula de dezessete reais e na escola pública 29 reais a hora aula, sendo que o professor, além do trabalho na sala de aula ainda tem o trabalho de preparar as aulas, então o professor que ganha por hora aula por hora que está em sala de aula, mas ele não trabalha somente na sala de aula, ele trabalha muita das vezes, dependendo do professor que é o meu caso, mais fora de sala de aula do que dentro da sala de aula. E na escola pública além do salário ser bem melhor, as 40 horas semanais de trabalho, não são 40 horas de sala de aula, porque 20% de acordo com a lei estadual é dedicada por hora atividade, ou seja de 40 horas, 8 horas são dedicadas para o professor parar as aulas, então de fato na sala de aula ele vai ter que ter 32 horas de aula. Na escola pública é completamente diferente, ou seja a gente consegue calcular uma diferença enorme, se a gente for calcular em termos de custo/benefício.

14. Então você pretende se dedicar aos concursos públicos, pra se tornar um professor da escola pública de inglês. Certo, e como você avaliaria, descreveria, a sua experiência na escrita e defesa do TCC? De que forma procurou trabalhar para superar as dificuldades que surgiram nesse processo?

Eu avalio que tanto o meu processo de escrita como de defesa foi inferior aquilo que eu gostaria de ter feito, por conta de problemas pessoais, em termos de saúde na família, e esse problema de saúde não é um problema simples, é bastante complicado, complexo, um problema de saúde que já perdura por 7 meses, então isso refletiu muito na minha produção. A escrita do meu TCC eu fazia uma vez por semana e teve semana que eu nem escrevi nada, eu só consegui escrever o TCC por conta de que no semestre anterior eu já tinha lido muita coisa, então eu diria que 90% do que eu escrevi no meu projeto de TCC eu aproveitei, por conta disso eu consegui finalizar, caso contrário eu não teria finalizado. Eu já tinha colocado na minha cabeça que talvez eu não conseguiria terminar esse TCC, então, por conta dessas dificuldades ficaram algumas lacunas na escrita do meu trabalho, e também não tive tanto tempo pra me preparar para apresentação oral do TCC, só que como eu já tinha feito um curso de apresentação acadêmica antes, eu já tinha noção de como fazer e como se apresentar, algumas expressões, conjunções que eu poderia utilizar em relação à língua inglesa para

deixar a apresentação bastante cadenciada e bem organizada, então eu acredito que isso facilitou bastante. Eu avalio como apresentação boa, dentro daquilo que foi possível.

15. Fazendo uma reflexão, como você vê a sua participação na comunidade acadêmica e profissional desde o início do curso até a conclusão? Você alcançou os seus objetivos? Eu tinha uma expectativa inicial bastante alta e eu não consegui alcançar exatamente aquilo que eu planejei. Minha participação na comunidade acadêmica foi bastante deficiente, eu participei pouco, não participei de projetos, de pesquisa, não participei de muitos projetos de extensão, eu acabei fazendo o mínimo possível.

16. Você participou de projetos de extensão ou participou ou apresentou trabalhos em congresso, ou submeteu trabalhos? Fale sobre mais exemplos sobre isso? Não me inscrevi, não participei de projetos de pesquisa, mas participei de projeto de extensão porque o projeto do Curso livre no qual eu lecionei, que eu consegui passar depois de três tentativas é um projeto de extensão da faculdade, então esse eu participei. Antes de ser professor estagiário, eu participei do mesmo projeto como monitor por dois semestres, mas em relação a apresentação de trabalho em congressos e eventos não realizei, então eu fiz aquilo que estava próximo de mim e que foi possível fazer. Não fiz viagens acadêmicas, nada desse tipo.

17. Mas você ainda terá oportunidades, não é verdade? Você tem planos com relação a isso?

Eu não tenho muitos planos em relação a educação continuada, em relação a mestrado e doutorado dentro da área, mas ainda penso em relação a pós graduação lato senso, de forma mais específica para o mercado de trabalho, por conta que eu não tenho intenção de ser um acadêmico, de ser um professor da faculdade, então não está dentro do meu interesse no momento o mestrado e doutorado, mas existe um curso aqui em Belém que me chama bastante atenção, que é de ensino e aprendizagem de língua inglesa, em uma faculdade particular e que abrange um conteúdo muito bom, em que eu vou ter oportunidade tanto de conhecer mais sobre metodologias de ensino de inglês como também melhorar o meu inglês, mas é um curso bastante caro e no momento não seria ainda possível fazer.

18. Na sua narrativa de aprendizagem no primeiro semestre do curso, você não menciona o objetivo de se tornar um professor de inglês, o que te levou a mudar de ideia?

No início o meu interesse era aprender a língua, e como a faculdade era pública eu não precisava pagar por isso, e como eu não tinha condições de pagar por um curso particular eu optei por investir um ano em um curso preparatório particular para ingressar na faculdade, porque foi melhor do que investir cinco anos num curso particular. Então essa foi na realidade a minha motivação inicial, só que também eu refleti e pensei que a faculdade além de proporcionar esse primeiro objetivo vai também me dar uma profissão, e assim como já estou estudando nessa área eu aproveitei essa oportunidade, as oportunidades e prossegui. Assim, eu não me sinto completamente desmotivado, eu quero ser ainda professor, mas meu objetivo inicial foi aprender a língua, não ser professor. Ser professor foi como consequência de estar dentro da faculdade.

19. E pra concluir, você se considera um aluno autônomo? Justifique sua resposta.

Eu me considero uma pessoa autônoma, não somente um aluno autônomo, porque eu tenho um objetivo e eu não espero as coisas acontecerem, vou atrás delas. Então, por exemplo, eu sempre fui um aluno autônomo, porque a maior parte do conhecimento de língua que eu obtive durante a graduação não foi dentro de sala de aula, não foi com professores, foi com

minhas buscas pessoais, livros, internet, músicas, séries e o uso da língua que eu mesmo que sozinho fiz. Então eu me considero um aluno autônomo porque a maioria do conhecimento de língua especificamente eu adquiri sozinho, claro com a ajuda de sala de aula, mas muitas vezes o que na sala de aula eu produzia, na realidade eu já trazia de casa, por conta das minhas buscas pessoais. E eu me referi como uma pessoa autônoma porque eu não quero apenas ter a formação em uma área, já iniciei minha segunda graduação que é numa área que eu tenho interesse e também já estou com a intenção de fazer outros cursos, não necessariamente graduação, mas cursos profissionalizantes de outras áreas também do meu interesse. Estou procurando outras formações, além daquela que já estou concluindo agora.

20. Posso saber qual seria essa outra área que você iniciou?

Eu estou fazendo curso de... eu iniciei negócios imobiliários que vai me permitir me tornar um corretor de imóveis e o outro curso que eu estou pensando, é um curso de mecânica de veículos leves.