



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Jhonatan Allan de Andrade Rabelo

**APRENDIZAGEM AUTÔNOMA DE LÍNGUAS ADICIONAIS E
FORMAÇÃO DOCENTE EM UM CENTRO DE AUTOACESSO NO
ENSINO SUPERIOR**

Belém – Pará

2021

Jhonatan Allan de Andrade Rabelo

**APRENDIZAGEM AUTÔNOMA DE LÍNGUAS ADICIONAIS E
FORMAÇÃO DOCENTE EM UM CENTRO DE AUTOACESSO NO
ENSINO SUPERIOR**

Tese de Doutorado para obtenção de grau de
Doutor em Estudos Linguísticos pelo
Programa de Pós-graduação em Letras da
Universidade Federal do Pará.

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

Belém – Pará

2021

**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)**

R114a Rabelo, Jhonatan Allan de Andrade.
APRENDIZAGEM AUTÔNOMA DE LÍNGUAS
ADICIONAIS E FORMAÇÃO DOCENTE EM UM CENTRO DE
AUTOACESSO NO ENSINO SUPERIOR / Jhonatan Allan de
Andrade Rabelo. — 2021.
235 f.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Walkyria Magno E Silva
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de
Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras,
Belém, 2021.

1. Autonomia. 2. Formação Docente. 3. Centros de
Autoacesso. I. Título.

CDD 418



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Tese intitulada “Aprendizagem autônoma de línguas adicionais e formação docente em um centro de autoacesso no ensino superior” de autoria de Jhonatan Allan de Andrade Rabelo foi aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

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

Universidade Federal do Pará

Prof.^a Dr.^a Beatriz Gama Rodrigues (Examinadora Externa)

Universidade Federal do Piauí

Prof.^a Dr.^a Marta Aparecida de Oliveira Balbino dos Reis (Examinadora Externa)

Universidade Estadual de Londrina

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

Universidade Federal do Pará

Prof. Dr.^a Célia Zeri de Oliveira (Examinadora Interna)

Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Giêdra Ferreira da Cruz (Suplente Externo)

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild (Suplente Interno)

Universidade Federal do Pará

Belém – PA, 19 de março de 2021.

A Samilli de Oliveira Moura, minha amada esposa e melhor amiga. Sem seu apoio e infinito amor, nada disso teria sido possível.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, inteligência suprema, Criador do Universo e de sua complexidade. Muito obrigado Pai Maior, por me proporcionar a sabedoria para alcançar esta importante vitória. Obrigado pela presença da Espiritualidade Amiga que me inspirou ao longo de todas as etapas deste trabalho.

À professora Walkyria Magno e Silva, minha grande conselheira, pelo apoio e constante incentivo, pela paciência e compreensão, mas principalmente, por ter me introduzido no mundo da pesquisa. Obrigado por ter confiado em mim.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA pelas aulas maravilhosas que muito contribuíram para a minha formação.

À querida amiga Sádie Saady Morhy, grande companheira nos momentos de alegria e de dificuldades.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa, em especial Larissa Borges, Maria Clara Matos e Eduardo Castro, que me ofereceram suporte, apoio e motivação.

A meus amados pais, Kátia Andrade e Francisco Chagas Rabelo, que sempre me incentivaram a estudar.

A todos os demais parentes e amigos que estiveram ao meu lado e contribuíram para minha formação.

A felicidade pode ser encontrada nos momentos mais escuros. Basta você se lembrar de acender luz.

Alvo Dumbledore

RESUMO

Centros de Autoacesso podem ser entendidos como ambientes de fomento à autonomia e costumam dispor de amplo acervo de materiais para a aprendizagem autodirigida (GARDNER; MILLER, 1999; COTTERAL; REINDERS, 2000; DOFS, HOBBS, 2011). Na Universidade Federal do Pará, esse espaço é a Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA³), que desde 2004 oferece diferentes formas de apoio aos graduandos da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM). Os efeitos positivos que a BA³ exerceu sobre a aprendizagem de línguas desses graduandos podem ser encontrados em publicações da área (MAGNO E SILVA, 2017; RABELO; MORHY, 2019 entre outros). Todavia, observa-se uma lacuna no que tange o potencial que os centros de autoacesso pode ter para a formação docente. A literatura em Linguística Aplicada evidencia que a autonomia, apesar de estudada há mais de cinco décadas, ainda é pouco presente nos currículos de Letras das universidades brasileiras. Formar professores capazes de fomentá-la entre seus alunos demanda experiências práticas fundamentadas em uma base teórica sólida, especialmente quando se considera o caráter complexo e dinâmico do processo de autonomização (PAIVA, 2006; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Por essa razão, justifica-se a ampliação do debate sobre a formação docente com foco na autonomia e as contribuições que podem emergir da existência de centros de autoacesso nas universidades. Esta tese tem por objetivo geral compreender o papel dos centros de autoacesso na formação de professores. Os objetivos específicos incluem identificar como o trabalho na BA³ trouxe benefícios para dez graduandos de Letras que atuavam como bolsistas ou voluntários nesse espaço. Ademais, verificou-se como a percepção desses participantes sobre ensino e aprendizagem foi ressignificada a partir das experiências lá vivenciadas. Por fim, avaliou-se a competência desses bolsistas e voluntários em desenvolver atividades de fomento à autonomia, bem como os papéis que o pesquisador exerceu como mediador nesse processo. O referencial teórico incluiu algumas das diferentes temáticas que compõem o rol de saberes de uma formação docente com foco na autonomia e motivação (USHIODA, 2008; DÖRNYEI; USHIODA, 2011), crenças (BARCELOS, 2006), estratégias de aprendizagem (OXFORD, 1990; SANTOS, 2011), avaliação (ALVES, 2005; CUNHA, 2006), entre outros. No que tange metodologia, optou-se pela pesquisa de cunho etnográfico, conduzida no grupo de estudo em autonomia e autoacesso, formado pelo pesquisador e pelos participantes. Os instrumentos de constituição dos dados foram diários de observação, gravações das reuniões e entrevistas. Os resultados demonstraram que os centros de autoacesso são espaços com grande potencial para a formação docente, pois são livres de restrições e oportunizam a vivência dos graduandos em ambientes autonomizadores, tanto como aprendentes quanto como professores em formação. Nesse processo, o coordenador pode atuar como um conselheiro para o trabalho docente, construindo pontes entre teoria e prática e estimulando a exercício profissional precoce por meio da criação de uma atmosfera de experimentação e colaboração mútua.

Palavras-chave: autonomia, formação docente, centros de autoacesso.

ABSTRACT

Self-access centers are spaces dedicated to the fostering of autonomy in language learning. They hold a variety of materials for self-directed learning (GARDNER; MILLER, 1999; COTTERAL; REINDERS, 2000; DOFS; HOBBS, 2011). At the Federal University of Pará, this space is the *Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma* (BA³), which offers different forms of support to the undergraduate students of the School of Modern Foreign Languages since 2004. The positive effects that BA³ has had on students' language learning can be found in publications of the field (MAGNO E SILVA, 2017; RABELO, MORHY, 2019). However, there is a noticeable gap which is the potential self-access centers can have on teacher education. The Applied Linguistics literature shows that Brazilian universities give little attention to the matter of autonomy in Teacher Education syllabi, even though it has been studied for over five decades. Educating teachers so they are able to foster autonomy demands practical experiences founded on a solid theoretical basis, especially when one considers the complex dynamic character of the autonomization process (PAIVA, 2006; LARSEN-FREEMAN; CAMERON; 2008). This reason justifies further debates on Teacher Education with a focus on learner autonomy and, consequently, the contributions that can emerge from the establishment of self-access centers in universities. Thus, this doctoral dissertation aims at comprehending the role of self-access centers on Teacher Education. The objectives include identifying how the work at BA³ may have benefited ten undergraduate students who worked there as teaching assistants or volunteers. Furthermore, it was attempted to verify how their perception on language teaching and learning was reframed based on the experiences they had while working there. Finally, participants' competence on developing autonomous language learning activities was assessed, as well as the possible roles the researcher may have had while mediating this process. The theoretical references of this dissertation covered different themes, which constitute the mainframe of a theory on Teacher Education with focus on Learner Autonomy: motivation (USHIODA, 2008. DÖRNYEI, USHIODA, 2011), beliefs (BARCELOS, 2006), language learning strategies (OXFORD, 1990, SANTOS, 2011), and language assessment (ALVES, 2005; CUNHA, 2006). Concerning the methodological procedures, an ethnographic research was conducted at the autonomy and self-access study group, formed by the researcher and the participants. Research instruments included observations diaries, meetings recordings, and interviews. Results showed that self-access centers are spaces with great potential to Teacher Education, as they do not impose restrictions and give opportunities for pre-service teachers to experience autonomous environments, both as learners and teachers. In this process, the self-access center coordinator may act as an advisor for language teaching, bridging the gap between theory and practice and encouraging this practice by creating an atmosphere of experimentation and collaboration.

Keywords: autonomy, teacher education, self-access centers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo Dinâmico Complexo para a Autonomia do Aprendiz.....	48
Figura 2: Passo a passo da aprendizagem baseada em tarefas.....	54
Figura 3: <i>Dr. Stella</i> e <i>Dr. Albert</i> do projeto <i>Healthy Habits</i>	58
Figura 4: Modelo Diálogo, Instrumentos e Contexto para o Aconselhamento em Aprendizagem de Línguas.....	63
Figura 5: Aprendiz e o centro de autoacesso.....	78
Figura 6: Atividades com foco na forma e foco no significado.....	85
Figura 7: Foto panorâmica da BA ³	93
Figura 8: Materiais impressos da BA ³	94
Figura 9: Resposta à postagem sobre o <i>Thanksgiving</i>	131
Figura 10: Talk show de alemão.....	137
Figura 11: Benefícios oriundos do trabalho na BA ³	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Características da pesquisa etnográfica.....	91
Quadro 2: Participantes da pesquisa.....	96
Quadro 3: Fases da pesquisa.....	99
Quadro 4: Instrumentos, objetivos e perguntas de pesquisa.....	103
Quadro 5: Critérios de avaliação das atividades.....	104
Quadro 6: Grau de autonomia na atividade <i>Watch and Learn with Comedies</i>	109
Quadro 7: Grau de autonomia na atividade <i>Sit-in</i> de Inglês.....	111
Quadro 8: Grau de autonomia na atividade <i>Sit-in</i> de Alemão.....	113
Quadro 9: Grau de autonomia na atividade Pacataca.....	116
Quadro 10: Fomento à autonomia nas atividades da BA ³	116
Quadro 11: Grau de autonomia na atividade Oficina de Aprendizagem Autônoma de Vocabulário.....	126
Quadro 12: Grau de autonomia nas redes sociais da BA ³	132
Quadro 13: Grau de autonomia na atividade <i>Sit-in</i> de Espanhol.....	136
Quadro 14: Grau de autonomia na atividade <i>Talk Show</i> de alemão.....	137
Quadro 15: Fomento à autonomia nas atividades da BA ³ (Comparativo).....	139
Quadro 16: Percepção dos participantes sobre o processo de aprendizagem.....	152
Quadro 17: Sala de aula como foco na autonomia.....	156

Sumário

INTRODUÇÃO	14
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE COM FOCO NA AUTONOMIA	21
2.1 Novas perspectivas sobre a autonomia na aprendizagem de línguas adicionais	22
2.1.1 Autonomia e complexidade	22
2.1.2. Autonomia como fenômeno emergente	26
2.1.3 Condições para a emergência de comportamentos autônomos	28
2.1.4 Restrições contextuais	33
2.2. Aprender a aprender línguas adicionais	37
2.2.1. Crenças	38
2.2.2. Estratégias de aprendizagem	40
2.2.3. Motivação	43
2.2.4. Avaliação da aprendizagem	46
2.3. Abordagens de ensino com foco na comunicação	49
2.3.1. Abordagem Comunicativa	51
2.3.2. Aprendizagem baseada em tarefas	53
2.3.3. Aprendizagem baseada em projetos	56
2.4. Aconselhamento na aprendizagem de línguas adicionais	60
2.4.1. Caracterização e objetivos	60
2.4.2. Prática do aconselhamento	65
2.4.3. Formação de conselheiros	71
2.5. Centros de autoacesso	74
2.5.1. Caracterização	75
2.5.2. Materiais	79
2.5.3. Atividades	84
PLANEJAMENTO DO PERCURSO METODOLÓGICO	89
3.1. Abordagem qualitativa e pesquisa de base etnográfica	90
3.2. Contexto da pesquisa	93
3.3. Participantes	95
3.4. Fases da pesquisa	97
3.5. Instrumentos para a constituição dos dados	99
3.5.1. Observações	100
3.5.2. Reuniões do grupo de estudos	101
3.5.3. Entrevistas	101
3.6. Procedimentos de análise	103
3.7. Questões éticas:	105
EXECUÇÃO DA ANÁLISE E DA INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	106
4.1. Observações iniciais	106
4.1.1. <i>Watch and Learn with Comedies</i>	107
4.1.2. <i>Sit-in</i> de Inglês	109
4.1.3. <i>Sit-in</i> de Alemão	111
4.1.4. Pacatata	114
4.2. Grupo de estudos em autonomia e autoacesso	118
4.2.1. Oficina de Aprendizagem Autônoma de Vocabulário	119
4.2.2. Ações nas redes sociais	127
4.3. Ações desenvolvidas por membros do grupo de estudos	133
4.3.1. <i>Sit-in</i> de Espanhol	134
4.3.2. <i>Talk-show</i> de Alemão	136
4.4. Centros de autoacesso e formação de professores	140
4.4.1. Benefícios do trabalho na BA ³	140
4.4.2. Dificuldades	147

4.4.3. Novas percepções sobre o ensino e aprendizagem de línguas.	151
AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA E CONCLUSÕES	157
REFERÊNCIAS	168
APÊNDICES	178
Apêndice A: Modelo de diário de observação das atividades da BA³	178
Apêndice B: Diários de observação das atividades da BA³	179
Apêndice C: Transcrição das entrevistas com os participantes	196
Apêndice D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	235

CAPÍTULO I INTRODUÇÃO

O ensino de línguas adicionais no Brasil, especialmente na educação básica, é considerado insatisfatório por grande parcela da população. Pais, alunos e os próprios professores compartilham a ideia de que não é possível aprender um novo idioma na escola. A literatura em Linguística Aplicada conta com uma série de publicações dedicadas à discussão deste tema. Entretanto, tomo a liberdade de dar destaque a uma em especial. O livro intitulado “Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares”, organizado por Diógenes Cândido de Lima (2011), traz contribuições de vários pesquisadores de renome sobre um caso em comum: a narrativa de um aluno que não conseguiu aprender inglês na escola, mas que foi em busca de estudar por conta própria e conseguiu não apenas aprender o idioma, mas também tornar-se professor dessa língua. Os autores concordam a respeito de um problema frequente: o professor não dominar o idioma que ensina. Com tamanha limitação, as aulas de línguas adicionais restringem-se ao estudo de vocabulário e de pontos gramaticais simples, como, no caso do inglês, a conjugação do verbo *to be*.

Algo que chamou minha atenção na leitura da obra foi o fato de muitos autores atribuírem grande valor à iniciativa do narrador de aprender por conta própria. Cada um a sua maneira, eles reconhecem a importância da autonomia do aluno para ter sucesso na aprendizagem. Leffa (2011), por exemplo, ao teorizar sobre os bodes expiatórios desse quadro de dificuldades, discorre sobre a ineficácia do governo e do professor, mas também do próprio aprendente, que muitas vezes assume uma posição passiva, colocando-se mais como aluno (aquele que é ensinado) do que como estudante (que estuda e pesquisa). Em outro capítulo, Paiva (2011, p. 39) aponta que “a escola sozinha não reúne as condições necessárias para que alguém aprenda uma língua e as experiências de aprendizagem não podem ficar restritas à escola, mas o professor pode estimular o aprendiz a ir além”. A autora acrescenta que “os aprendizes mais bem sucedidos [...] procuram oportunidades de interagir com outros falantes e buscam formas diversas de uso da língua”.

Ainda sobre a iniciativa do narrador de aprender por conta própria, Rajagopalan (2011, p. 55) afirma que “trata-se de mais uma comprovação de que é possível vencer todas as barreiras, se o aprendiz tiver a determinação e garra necessárias para levar adiante seus objetivos, mesmo diante das mais desafiadoras situações”. Nas palavras de Oliveira (2011, p. 74):

Se olharmos a educação sob a luz da esperança, agência e expectativa, o aluno passa a ter um papel mais importante do que os métodos utilizados pelo professor. Se quer aprender, o aluno vai conseguir realizar seu intento ao reconhecer os efeitos de seu agenciamento.

Mais exemplos poderiam ser mencionados, todavia acredito que o ponto que eu gostaria de defender já fica claro. A autonomia na aprendizagem de línguas adicionais é reconhecida como fator relevante por muitos pesquisadores da Linguística Aplicada. De fato, aprendentes autônomos, como o autor da narrativa geradora, assumem o controle de sua própria aprendizagem e são capazes de contornar os problemas que possam emergir em suas trajetórias. Depreende-se então que fomentar a aprendizagem autônoma entre os alunos é algo desejado, o que me leva a crer que incorporar esses princípios na formação de professores pode resultar em um duplo benefício: a) o aprimoramento das competências comunicativas dos professores em formação e b) a capacitação desses profissionais no trabalho com a autonomia junto aos seus futuros alunos, o que pode acarretar melhoria na qualidade do ensino de línguas em nosso país.

Todavia, o que se constata na literatura sobre a formação de professores é que o tema da autonomia pode não estar sendo contemplado em uma boa parcela dos Cursos de Letras. Ao pesquisar publicações que discutem a relação entre autonomia e formação de professores de línguas adicionais, pouquíssimas obras surgem. Aparentemente, as pesquisas brasileiras ignoram um problema que pode estar persistindo há mais de duas décadas: o pouco espaço que é dado à autonomia na formação docente nos currículos dos cursos de Letras.

Paiva (2003) aponta que as discussões sobre ensino e aprendizagem de línguas está sendo amplamente negligenciada. Segundo a autora, a carga horária dedicada à aprendizagem do idioma e aos princípios pedagógicos que podem nortear o seu ensino é reduzida em grande parte dos cursos de Letras, pois disputam espaço com os Estudos Linguísticos e Literários. Como resultado, os profissionais recém-formados não se tornam fluentes no idioma e apresentam um repertório metodológico limitado. Considerando-se a realidade apresentada em Lima (2011) e nos estudos a serem apresentados a partir daqui, é provável que essa situação se estenda até os dias atuais.

Nessa mesma linha, Saviani (2009) explica que os currículos das Licenciaturas em Letras ainda seguem modelos conteudistas, dando grande ênfase nos saberes oriundos do bacharelado e pouca atenção às questões pedagógicas e didáticas. De acordo com o autor, as discussões sobre o ensino e aprendizagem de línguas costumam iniciar apenas na segunda metade dos cursos e, em alguns casos, apenas no último ano.

Não bastasse essa significativa redução de carga horária dedicada ao ensino da língua, estudos mostram que, em alguns casos, mesmo com inovações curriculares, a formação docente pode se manter presa ao ensino tradicional. Em uma pesquisa longitudinal realizada em uma universidade no norte paulistano, Pavan (2012, p. 118) mostra a distância que há entre o projeto pedagógico do curso de Letras, supostamente orientado para a formação de professores reflexivos, e o que de fato ocorre ao longo do curso. Em suas severas críticas, o autor aponta que a “falta de reflexão à luz da teoria relevante e falta de observação da teoria na prática marcam de forma significativa a maneira como o aluno chega ao final do curso [...], ou seja, a forma como o aluno (des)aprende a ser professor”. Dentre as sugestões que o autor apresenta para reverter esse quadro estão o aumento da carga horária dedicada às questões pedagógicas, aliado à ampliação das discussões sobre o processo de formação entre os docentes da instituição.

Em uma discussão específica sobre a autonomia nos currículos dos cursos de Letras, Andrade e Silva (2013) mostra uma triste realidade. Segundo o autor, apesar de os documentos oficiais defenderem a necessidade de se fomentar a autonomia no contexto universitário, o que ainda se vê são cursos fortemente influenciados pelo ensino tradicional e pela atenção aos pressupostos teóricos dos bacharelados (Linguística e Literatura). Para o autor, a construção de um projeto pedagógico que “foque suas ações no desenvolvimento da autonomia dos estudantes e considere suas capacidades e limitações ainda é uma meta longínqua” (ANDRADE E SILVA, 2013, p. 87). Para isso, faz-se necessário que os integrantes do corpo docente das faculdades unam esforços para sair da zona de conforto em que se encontram e busquem ações inovadoras voltadas ao alcance deste objetivo. O autor reconhece, contudo, que algumas iniciativas já começavam a se desenhar, e acredito que nosso contexto específico seja uma delas.

A Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) da Universidade Federal do Pará deu um passo importante na tentativa de fomentar a autonomia de seus graduandos por meio da inserção da disciplina Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras no currículo. Ministrada no primeiro semestre do curso, ela tem o objetivo geral de instrumentalizar os calouros com os saberes teórico-práticos necessários ao controle sobre os processos de aprendizagem. Pesquisas desenvolvidas nesse contexto apontam resultados promissores. Cunha e Magno e Silva (2014), por exemplo, apresentam um estudo que aponta a ampliação do repertório de estratégias de aprendizagem do alunado, com destaque às de cunho metalinguístico.

Em seus estudos doutorais, Borges (2019, p. 173) desenvolveu uma pesquisa longitudinal em que acompanhou o processo de autonomização de quatro calouros do curso de Licenciatura em Letras Inglês da UFPA. Dentre suas conclusões, destaco o fato de todos terem atribuído grande valor à disciplina Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras. Segundo a autora, 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” (BORGES, 2019, p. 173).

Além disso, outra iniciativa da FALEM impactou positivamente no sucesso da autonomização dos graduandos: o aconselhamento em aprendizagem de línguas adicionais. Essa prática, que será mais explorada no capítulo teórico desta tese, visa oferecer apoio personalizado a aprendentes que apresentem dificuldades para assumir o controle sobre a própria aprendizagem. Pesquisas fundamentadas nas perspectivas da Teoria da Complexidade mostram como o diálogo com o conselheiro influenciou a trajetória dos graduandos, oferecendo instrumentos metacognitivos que subsidiaram decisões mais conscientes e adequadas (MAGNO E SILVA et al, 2013; MAGNO E SILVA; MATOS: RABELO, 2015). No estudo de caso que desenvolvi na minha dissertação de mestrado, acompanhei a trajetória de uma graduanda de Letras e pude notar que o aconselhamento foi de fundamental importância para o desenvolvimento de suas habilidades em comunicação oral e escrita (RABELO, 2016). Outro resultado positivo foi o fato dessa participante se tornar mais ativa e tirar proveito de todas as oportunidades de aprendizagem disponíveis em seu contexto, muitas das quais oriundas do centro de autoacesso da FALEM, a Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA³).

A BA³ é um espaço destinado à aprendizagem autônoma de línguas adicionais. Como se verá em mais detalhes adiante, nesse espaço é possível encontrar materiais, atividades e apoio personalizado destinado aos aprendentes que queiram alavancar sua aprendizagem (MAGNO E SILVA, 2017). Pesquisas já desenvolvidas mostraram que muitos alunos da universidade utilizam a BA³ para estudar o idioma e participar das atividades lá oferecidas (HENRIQUES, 2019; BARRETO, 2019).

Como é possível notar, grande progresso foi alcançado no estímulo à autonomia na aprendizagem de línguas na FALEM. Com a disciplina Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras aliada ao serviço de aconselhamento e ao centro de autoacesso, resultados promissores foram alcançados. As pesquisas desenvolvidas junto aos graduandos mostram como cada um deles assume maior controle sobre a própria aprendizagem, o que impacta positivamente no desenvolvimento de suas competências comunicativas no idioma.

Entretanto, pesquisas subsequentes trouxeram à tona uma importante constatação. Em Borges e Rabelo (2016), investigamos as práticas docentes de uma ex-aconselhada que estava atuando como professora de inglês nos Cursos Livres da UFPA, procurando identificar estratégias de fomento à autonomia nas aulas que ela ministrava. Em sua trajetória ao longo do aconselhamento, a participante havia mostrado muitas evidências de autonomia, estabelecendo estratégias para o trabalho com todas as habilidades. Assim como a aconselhada participante da minha dissertação de Mestrado, em pouco tempo, essa aluna já falava fluentemente a língua. Para nossa surpresa, observamos que, como professora, ela se restringia ao ensino tradicional, seguindo basicamente as atividades do livro didático, com poucas ações voltadas para incentivar seus alunos. Os dados evidenciaram que, apesar de ter sido uma aprendente extremamente autônoma e conhecer grande variedade de estratégias de aprendizagem, essa professora tinha dificuldades em inserir esses saberes em suas aulas. Concluímos então que ter sido um aprendente autônomo não garante que o professor saiba como fomentar a autonomia dos alunos.

Diante dessa realidade, decidi dedicar meus estudos doutorais a investigar como pode se dar a formação de professores visando à capacitação para o trabalho com a autonomia. No que diz respeito às discussões sobre autonomia e formação de professores, pode-se dizer que ainda há uma grande lacuna. Pesquisas como as de Vieira (1999) e Dam (2003) apresentam relatos de experiências de formação com base em treinamentos fundamentados no ensino reflexivo. Em linhas gerais, esses professores, em ambos os casos já em exercício, são convidados a repensar suas práticas tendo em vista os pressupostos teóricos da autonomia. Eles planejam atividades de fomento, conduzem-nas junto a seus alunos e avaliam os resultados alcançados. Tais estudos decerto oferecem modelos que podem ser incorporados à formação docente, em especial a tentativa de motivar os professores a se tornarem pesquisadores de suas próprias práticas. Todavia, os dois estudos não discutem a fundo os pressupostos teóricos que norteiam uma formação como foco no fomento à autonomia.

O que se constata da análise da literatura no tema é que muitas experiências de sucesso são relatadas. Elas mostram os benefícios oriundo de instruções metacognitivas nas aulas de línguas (DION, 2011; GEILLER, 2013; LITTLE; DAM; LEGENHAUSEN, 2017), as contribuições do aconselhamento no processo de autonomização (MOZZON-McPHERSON; VISMANS, 2001; REINDERS, 2008) e a forma como os centros de autoacesso podem alavancar o fomento à autonomia em instituições (COTTERAL; REINDERS, 2000; DOFS; HOBBS, 2011; MAGNO E SILVA, 2017). Apesar disso, ainda

não há na literatura publicações que discutam como esses saberes de ordem teórica e prática podem ser incluídos na formação de professores. O presente estudo visa preencher essa lacuna.

Quando atuei como voluntário na BA³, pude constatar o grande potencial que esse espaço apresentava para a formação de professores. Os bolsistas e voluntários auxiliavam os proponentes de atividades, tendo a chance de observar diretamente as ações de fomento à autonomia. Ademais, a coordenadora do centro na época, professora Walkyria Magno e Silva, reunia-se regularmente com a equipe do centro para acompanhar as atividades e, em seguida, ler e discutir livros e artigos sobre aprendizagem autônoma em centros de autoacesso. Dessa forma, esses bolsistas e voluntários, todos professores em formação, tinham contato com teoria e prática enquanto trabalhavam no centro.

Diante do imenso potencial para a formação docente, desenvolvi nesta tese uma pesquisa de base etnográfica na BA³, com atenção especial ao grupo de estudos em autonomia e autoacesso. Esse grupo, que foi coordenado por mim, encontrava-se semanalmente para estudar a autonomia e, posteriormente, planejar atividades para a BA³.

O objetivo geral desta investigação foi compreender de que maneira os centros de autoacesso, espaços tipicamente fomentadores de autonomia, podem contribuir para a formação de professores. Como objetivos específicos fui em busca de **identificar os papéis exercidos por mim, enquanto coordenador do grupo de estudos, na formação dos bolsistas e voluntários da BA³**. Além disso, procurei **avaliar a competência desses últimos em desenvolver ações de fomento à autonomia**. Abarcando a perspectivaêmica comum a pesquisas dessa ordem, tentei **determinar a percepção dos bolsistas e voluntários sobre os benefícios advindos do trabalho em centros de autoacesso, identificar as principais dificuldades por eles encontradas** e, finalmente, **verificar de que maneira o trabalho lá desenvolvido afetou a sua percepção sobre o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente sua formação como professores**.

Assim, minhas perguntas de pesquisa são:

- 1) Quais são os papéis exercidos pelo pesquisador na formação dos bolsistas e voluntários atuantes na BA³?
- 2) Quais ações desenvolvidas no centro de autoacesso contribuem para a formação docente dos graduandos de Letras?
- 3) Quais são os benefícios relativos à formação docente percebidos pelos bolsistas e voluntários por trabalharem na BA³?

- 4) Quais são as dificuldades encontradas pelos bolsistas e voluntários no seu trabalho na BA³?
- 5) Como a compreensão do processo de ensino e aprendizagem dos bolsistas e voluntários foi resignificada pelo trabalho na BA³?

A presente tese está dividida em cinco capítulos, sendo o primeiro deles esta introdução. Cada capítulo recebeu um título que reflete os processos subjacentes à autonomização comumente encontrados na literatura da área: reflexão, planejamento, execução e avaliação. No segundo capítulo, apresento os pressupostos teóricos que serviram de base para a construção da pesquisa. Além de apresentar a perspectiva complexa da autonomia na aprendizagem de línguas, exponho um rol de temas que considero importantes para a formação docente que visa a capacitação para o trabalho com a autonomia.

No terceiro capítulo, trago os princípios metodológicos que nortearam este estudo. Além de apresentar a abordagem qualitativa e da pesquisa de cunho etnográfico, faço uma descrição detalhada da BA³, *locus* da investigação. O capítulo também contém a apresentação dos participantes, dos instrumentos de constituição dos dados, dos procedimentos de análise e considerações éticas.

O quarto capítulo é a apresentação e análise dos dados, que está dividido em quatro subseções. Na primeira, exponho os dados oriundos da fase de observação inicial, em que foi possível constatar a necessidade de formar os voluntários para atuarem de forma mais ativa nas ações de fomento à autonomia. Em seguida, descrevo as ações que foram desenvolvidas no grupo de estudos em autonomia e autoacesso, que se mostrou um espaço propício para a formação docente com foco a autonomia. A terceira subseção contém algumas das ações organizadas pelos participantes da pesquisa, um possível desdobramento do trabalho desenvolvido no grupo de estudos. Por fim, a quarta e última subseção traz a perspectivaêmica típica da etnografia, em que podemos ver a maneira como o trabalho na BA³ afetou a trajetória dos participantes.

O último capítulo da tese é a conclusão. Nele, respondo as cinco perguntas de pesquisa mencionadas anteriormente. Exponho também algumas das dificuldades que emergiram ao longo desta investigação e novas pesquisas que podem ser conduzidas a partir das conclusões apresentadas. Finalizo com uma breve apresentação das possíveis contribuições que esta tese pôde trazer para o campo do Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais.

CAPÍTULO II

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE COM FOCO NA AUTONOMIA

Formar professores para fomentar a aprendizagem autônoma demanda conhecimento sobre vários pressupostos teóricos. Além de conhecer a fundo a autonomia, saberes sobre motivação, crenças, estratégias de aprendizagem, entre outros, podem ser de grande valia, especialmente se levarmos em conta a visão complexo-sistêmica da aprendizagem.

Para assumir maior controle sobre a própria aprendizagem, o aprendente necessita de conhecimentos metacognitivos, i.e., ele precisa saber como funcionam os processos mentais e emocionais que favorecem a aprendizagem de línguas adicionais. Isso o auxiliará na elaboração de planos de estudo eficazes, na seleção de estratégias apropriadas, na compilação de materiais relevantes e outras ações pertinentes. Como defende Holec (1981), esses saberes não são inatos, mas adquiridos, e cabe ao professor de línguas auxiliar os aprendentes a aprender a aprender. Sendo assim, os professores precisam não apenas dominar esses saberes, mas serem capazes de transformá-los em atividades, materiais de aprendizagem e formas de apoio ao aprendente.

Como este é o primeiro estudo que procura articular centros de autoacesso e formação docente, não há textos particulares que versem sobre o tema. Por essa razão, busquei apoio nas referências sobre autonomia, motivação, crenças, estratégias de aprendizagem, avaliação, abordagens comunicativas e aconselhamento.

Neste capítulo teórico, apresento os temas que podem contribuir para a formação de professores com foco na autonomia. Em primeiro lugar, trago as novas perspectivas sobre a autonomia. Em seguida, discuto os saberes necessários ao processo de conscientização dos aprendentes, o que chamo “aprender a aprender línguas adicionais”. Posteriormente, apresento as abordagens de ensino com foco na comunicação. Passo, então, à discussão do aconselhamento em aprendizagem de línguas adicionais como uma das formas de suporte ao aprendente. Encerro o capítulo apresentando os centros de autoacesso, espaços dedicados ao fomento da aprendizagem autônoma.

2.1 Novas perspectivas sobre a autonomia na aprendizagem de línguas adicionais

Os primeiros estudos sobre a autonomia na aprendizagem de línguas adicionais datam dos anos 1970 e nessas cinco décadas muitos avanços foram alcançados. Em uma análise das principais obras sobre o tema, Borges (2019) identificou três perspectivas dominantes: a individual, que busca entender a autonomia no nível dos comportamentos necessários aos aprendentes; a social ou sociocultural, que abarca investigações sobre o desenvolvimento de atitudes autônomas como resultado de interações sociais; e, por fim, a complexa, que entende o conceito como um fenômeno dinâmico, não linear e imprevisível. É esta última perspectiva que adoto na presente tese.

Cabe ao professor em formação entender essa evolução do conceito da autonomia para que não limite suas práticas de ensino aos padrões mais tradicionais. A perspectiva complexa, como veremos a partir daqui, oferece novas diretrizes para o trabalho com a autonomia, especialmente no que tange à relação com os contextos de aprendizagem.

2.1.1 Autonomia e complexidade

Em 1997, Diane Larsen-Freeman, fazendo uso da Teoria da Complexidade, passa a entender a língua e a sua aprendizagem como sistemas adaptativos complexos, devido ao seu caráter dinâmico, não-linear, adaptativo e aberto às influências do contexto. A partir dessa publicação, vários estudos sobre a aprendizagem de línguas adicionais passaram a fazer uso desse enquadre teórico, incluindo os que tratavam da autonomia.

Essa mudança de perspectiva, a meu ver, trouxe muitos benefícios para o entendimento do processo de autonomização. Grande parte das pesquisas da área utilizam-se de concepções reducionistas, fundamentadas na ideia de causa e efeito. Tendo por base a definição holeciana, que postula que “autonomia é a habilidade de assumir o comando sobre a própria aprendizagem”¹ (HOLEC, 1981, p. 4), acredita-se que fomentá-la significa basicamente estimular os aprendentes a estabelecerem seus próprios objetivos, selecionarem materiais e métodos, monitorarem o processo e, por fim, avaliarem o que foi aprendido. Entretanto, sabe-se que muitos alunos encontram dificuldades para assumir o controle de sua aprendizagem, especialmente em contextos como o brasileiro, ainda fortemente centrado no

¹ ability to take charge of one's learning.

professor. Como já dizia Little (1996), não basta disponibilizar o material ao aprendente e pensar que, magicamente, ele irá responsabilizar-se sobre todos os processos. O sucesso na autonomização e, concomitantemente, na aquisição de um novo idioma envolvem uma imensa quantidade de variáveis que tornam sua investigação um grande desafio.

As abordagens complexas para o estudo da autonomia oferecem um caráter holístico para as pesquisas, o que nos dá a chance de entender a trajetória de aprendizagem de cada aprendente. Afinal, como já defendia Benson (2001, p. 47), ainda quando a Teoria da Complexidade dava seus primeiros passos na Linguística Aplicada, “autonomia é uma capacidade multidimensional que vai assumir diferentes formas para diferentes indivíduos, e ainda para o mesmo indivíduo em diferentes contextos ou períodos”². Essa perspectiva da autonomia reflete seu caráter complexo e sua interligação com outros sistemas que influenciam a autonomização, como define Borges (2019).

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 (BORGES, 2019, p. 50).

A relação dinâmica existente com outros subsistemas explica o fato de cada aprendente vivenciar a autonomia à sua maneira. Cada pessoa possui suas próprias motivações, crenças e emoções, que, por sua vez, afetarão a aprendizagem de forma imprevisível. Borges (2019, p. 58) acrescenta que no processo de autonomização dos aprendentes “não se pode delimitar um ponto de chegada, pois é vivenciado de forma não linear e contínua ao longo de toda a vida” (BORGES, 2019, p. 58).

Ainda que não haja um padrão para fomentar a autonomia entre os aprendentes de línguas adicionais, os estudos das diferentes trajetórias revelam modelos de previsão a curto prazo, algo semelhante ao que acontece na Meteorologia. Cientistas estudaram o clima e suas relações dinâmicas por muitos e muitos anos, abastecendo seus computadores com dados que permitiram a criação de modelos capazes de prever, com certa precisão, os eventos futuros mais imediatos. Para isso, contudo, foi necessário, antes de mais nada, acatar a natureza complexa do clima e passar a estudá-lo de forma holística.

Investigar as diferentes trajetórias nos permite entender a dinâmica da aprendizagem. Muitos avanços já foram alcançados nessa área por meio dos estudos de Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. Paiva (2006), por exemplo, mostra o caráter complexo da autonomia

² Autonomy is a multidimensional capacity that will take different forms for different individuals, and even for the same individual in different contexts or at different times.

nas narrativas de aprendizagem do projeto AMFALE³. Ainda em sua introdução, a autora afirma que “autonomia não é uma questão de apenas assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem, não é algo ‘dado’ pela abordagem ou tolerado pelo professor. É algo muito mais complexo” (PAIVA, 2006, p. 88). Em sua definição para o termo, ela afirma que:

Autonomia é um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula (PAIVA, 2006, p. 88 - 89).

Paiva (2006) também mostra que a autonomia possui uma forte relação com o contexto, que nas perspectivas complexas, não é apenas um pano de fundo, mas um componente do sistema. Ela deixa claro que os contextos podem tanto encorajar a aprendizagem autônoma quanto impor sérios obstáculos a ela. Dou destaque a esse aspecto da obra de Paiva porque entendo a autonomia como um fenômeno emergente. Uma vez inserido em um ambiente que reúna dadas condições, comportamentos autônomos podem emergir entre os aprendentes, como resultado de sua resposta adaptativa. Mais detalhes sobre essa perspectiva serão dados na seção subsequente.

A Abordagem Ecológica é mais uma concepção que pode contribuir para o entendimento sobre as formas de fomentar a autonomia. Leo van Lier desenvolve uma teoria fundamentada na relação do aprendente com o seu contexto. A Abordagem Ecológica para a aprendizagem de línguas baseia-se no conceito de propiciamento, a ser entendido como:

Uma propriedade particular do ambiente que é relevante – para o bem ou para o mal – para um organismo ativo e consciente naquele ambiente. Um propiciamento possibilita novas ações (mas não as causa ou provoca). O que se torna um propiciamento depende do que o organismo faz, do que ele quer e do que é útil para ele (VAN LIER, 2000, p. 252)⁴.

Dessa maneira, o contexto deve ser pensado como um espaço pleno de elementos que propiciam uma série de ações. Cada indivíduo irá interagir com esses elementos de forma única, de acordo com sua percepção e suas necessidades. Utilizarei um exemplo da

³ Aprendendo com as Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira. Como consta em seu *website*, o projeto AMFALE reúne pesquisadores interessados em investigar aspectos diversos dos processos de aquisição e de formação de professor de línguas estrangeiras por meio de narrativas de aprendizagem escritas por aprendentes e falantes de línguas estrangeiras Para mais detalhes: <http://www.veramenezes.com/amfale.htm>.

⁴ A particular property of the environment that is relevant-for good or for ill-to an active, perceiving organism in that environment. An affordance affords further action (but does not cause or trigger it). What becomes an affordance depends on what the organism does, what it wants, and what is useful for it.

natureza, baseado em um documentário do *Discovery Channel*, para esclarecer esse conceito. Nas florestas tropicais de Bornéu e Sumatra, um pêssego serve de alimento para animais como o orangotango, mas também funciona como abrigo para alguns tipos de inseto. Daí conclui-se que um mesmo elemento pode apresentar diferentes propiciamentos, que irão depender da percepção que os agentes têm dele.

Para tornar-se um propiciamento existem três movimentos importantes: percepção, interpretação e ação. Ou seja, é preciso que o indivíduo perceba aquele elemento, interprete uma possibilidade de ação que ele propicia e, por fim, aja sobre ou com ele. Os propiciamentos não estão presentes apenas na natureza, como podemos notar no exemplo que dei em minha dissertação de mestrado:

Imaginemos uma pessoa que, estando em um aposento escuro, utilize a luz do celular para iluminar o local. Temos então um propiciamento, pois a pessoa percebeu a presença do celular em seu bolso, interpretou que a luz que este emitia poderia ser útil e, finalmente, agiu. O mesmo objeto poderia não se tornar um propiciamento para outras pessoas. Elas poderiam não notar a presença do celular; ou notar, mas não interpretar que ele poderia ser utilizado como lanterna. Por vezes, a pessoa pode até perceber e interpretar que pode usar o celular para iluminar o ambiente, mas não chega a agir, por se sentir restringida de alguma forma ou por medo de incomodar alguém (RABELO, 2016, p. 22).

Paiva (2010) relaciona os conceitos da Abordagem Ecológica e da aprendizagem autônoma. Para ela, o aprendente autônomo tem a capacidade de perceber, interpretar e agir sobre os propiciamentos do ambiente que possibilitem a aquisição de línguas – “ele percebe que o ensino de idiomas baseado unicamente na forma não propicia oportunidades suficientes de ação, de práticas sociais da linguagem, essencial para que um idioma seja adquirido” (PAIVA, 2010, p. 160). A autora acredita que os processos de aquisição perpassam o uso comunicativo da língua, algo que frequentemente não é percebido por muitos aprendentes. Apesar das inúmeras oportunidades de aprendizagem que existem nas interações de sala de aula, nas redes sociais, entre outros, ainda existem alunos que se limitam ao estudo dos aspectos gramaticais. O trabalho com autonomia, dessa forma, incluiria auxiliar o aprendente a perceber e agir sobre os propiciamentos existentes no contexto.

Diante do apresentado, nota-se que a autonomia vai muito além de simplesmente estimular o controle sobre a aprendizagem. Seu caráter complexo torna o processo de autonomização imprevisível, pois são muitos os fatores aos quais o sistema de aprendizagem está interconectado. Motivação, emoções, crenças, identidades, todos interferem na

aquisição de uma língua. Por essa razão, não existe uma fórmula ou receita para estimular o controle. Cada pessoa irá seguir uma trajetória diferente.

Isso não quer dizer, todavia, que nada pode ser feito para fomentar a autonomia. A meu ver, a melhor estratégia é a criação de contextos ricos em propiciamentos e que reúnam as condições necessárias para a emergência de atitudes autônomas por parte dos aprendentes. Na subseção que segue, apresento a perspectiva que adoto: autonomia como fenômeno emergente.

2.1.2. Autonomia como fenômeno emergente

A fim de entender a autonomia como um fenômeno emergente, é preciso, antes de mais nada, ter uma ideia de como se dá a mudança nos sistemas adaptativos complexos. Devido seu caráter aberto, os sistemas nunca estão estáticos. Eles tendem a se estabilizar em uma situação de equilíbrio dinâmico, no qual as mudanças continuam a acontecer, mas sua integridade é mantida. Larsen-Freeman e Cameron (2008) usam uma metáfora que ilustra bem essa condição. Ao se imaginar uma banheira cheia de água, com a torneira aberta e o ralo destampado, percebe-se que a água que está na banheira nunca é a mesma, pois ela é constantemente repostada pela torneira na medida em que escoar pelo ralo. Quem observa o sistema, contudo, enxerga um estado de equilíbrio, pois a banheira não transborda e nem se esvazia.

Os sistemas adaptativos complexos sempre buscam esse equilíbrio dinâmico. Entretanto, devido a seu caráter aberto, mudanças no contexto geram uma resposta adaptativa. O sistema pode ser perturbado, mas voltar ao estado de equilíbrio dinâmico anterior ou se auto-organizar em um padrão de comportamento totalmente novo. Ainda tirando proveito do exemplo de Larsen-Freeman e Cameron (2008), imaginemos que um sabonete caia dentro da banheira. A resposta imediata é um momento de perturbação da água, mas que, com o passar do tempo, retorna ao antigo padrão de comportamento. O mesmo não acontece se colocarmos uma criança lá dentro. Nesse segundo caso, a água entrará em um constante processo de adaptação em resposta a cada movimento feito pela criança. É nesse estado caótico que novos comportamentos podem emergir.

Martins e Braga (2007, p. 219) resumem esse caráter dinâmico, aberto e adaptativo dos sistemas complexos afirmando que:

Um SAC [sistema adaptativo complexo] é composto por agentes que interagem dinamicamente e adaptam-se uns aos outros e ao ambiente, pois são sensíveis ao *feedback* e procuram acomodação mútua para obter otimização dos benefícios que garantirão a sua sobrevivência. Essas interações e adaptações possibilitam que os agentes de um sistema se auto-organizem, criando novos padrões de comportamento.

A metáfora da banheira pode ajudar a entender a condição atual da aprendizagem de línguas na maioria das escolas. Trata-se de sistemas que estão em situação de equilíbrio dinâmico: aulas com foco apenas em aspectos gramaticais, professores orientando todo o processo e alunos limitando-se a fazer as lições, quando as fazem. De vez em quando, uma atividade consegue perturbar o sistema, gerando motivação e aprendizagem, como quando o sabonete cai na banheira. Mas sem persistência, o antigo padrão tende a voltar. Para que ocorram grandes mudanças, é preciso que o sistema seja forçado se manter em constante processo de adaptação. O mesmo deve se dar com a aprendizagem, que precisa estar sempre mudando e evoluindo. É isso que ocorre em contextos que fomentam a aprendizagem autônoma.

Imaginemos que um aluno oriundo daquele sistema em equilíbrio dinâmico vá para uma nova escola, com um método que o estimule a assumir mais controle sobre sua própria aprendizagem. Ao invés de aulas de gramática, o aluno é convidado usar de fato a língua em atividades comunicativas, como ler um texto e dar sua opinião sobre ele. Essas constantes intervenções mantêm o sistema ativo, respondendo adaptativamente a cada nova perturbação. A meu ver, são em contextos como esse em que a autonomia pode emergir.

Defendo que uma maneira de fomentar a autonomia seja criar contextos que oportunizem a emergência de atitudes autônomas. Eles podem ser a sala de aula, as redes sociais ou, no caso desta pesquisa, os centros de autoacesso. Esses contextos devem perturbar o sistema de aprendizagem dos aprendentes constantemente, gerando respostas adaptativas das quais comportamentos autônomos possam emergir. À medida que assumem o controle e se tornam mais conscientes e ativos, os alunos aprendem a língua alvo.

A literatura sobre autonomia, ainda em seus primeiros estudos, já apontava a necessidade de se criar novos contextos de aprendizagem. Holec (1981), por exemplo, conduziu suas pesquisas em um dos primeiros centros de autoacesso do mundo, o *Centre de Recherches e d'Application Pédagogiques en Langues* (CRAPEL). Nesse contexto, o aprendente era convidado a fazer uso dos materiais e da equipe de conselheiros para planejar e monitorar seus estudos autogeridos. Atitudes autônomas emergiam dos processos adaptativos dos usuários ao novo contexto.

Little (1991), por sua vez, traz à tona a maneira como as instituições de ensino podem inibir a autonomia dos aprendentes. Referenciando a obra de Ivan Illich, *Deschooling society*, o autor postula que o sistema escolar leva os alunos a criarem concepções errôneas sobre o que é aprender, sendo uma delas a ideia de que a aprendizagem é consequência do ensino. Ainda citando Illich, Little mostra que a aprendizagem é, na verdade, oriunda das experiências dos alunos, que ela acontece casualmente e que, frequentemente, não é resultado de processos de instrução formal. Ao determinar “o que” e “como” o aluno deve aprender, a escola acaba por construir barreiras que dificultam a aprendizagem em si. Little (1991) deixa claro, todavia, que as barreiras que são construídas ao longo da educação formal são de ordem psicológica e a razão para isso pode ser um problema de comunicação. O autor afirma que “elas [as barreiras] parecem surgir de uma incompatibilidade entre os procedimentos da educação tradicional e as formas naturais pelas quais nos comunicamos, e aprendemos, uns com os outros”⁵ (LITTLE, 1991, p. 11). Little entende a aprendizagem como um fenômeno cognitivo-social; daí a escola e as interações que ela propicia tornarem-se fundamentais. A grande questão é tentar fazer com que essa aprendizagem esteja relacionada aos interesses dos aprendentes e diretamente ligada às suas ações do dia a dia.

Os estudos sobre autonomia também evidenciam o caráter emergente do processo de autonomização nas pesquisas experimentais que buscam determinar a eficácia da implantação de ações autonomizadoras nas aulas de línguas adicionais. Davis e Sumara (2006) explicam que, nos sistemas adaptativos complexos, a emergência de novos comportamentos torna-se mais provável se certas condições forem atendidas, ainda que não haja garantia disso ocorrer devido a seu caráter imprevisível. Uma análise dessas experiências de sucesso permite identificar as condições que auxiliariam a construção de contextos fomentadores da autonomia. Esse é o tema da subseção seguinte.

2.1.3 Condições para a emergência de comportamentos autônomos

Na literatura em Linguística Aplicada, há pesquisas que têm por objetivo central investigar a eficácia da implantação de estratégias de fomento à autonomia. Em geral, elas apresentam os procedimentos metodológicos de atividades ou projetos e, em seguida,

⁵ They seem to arise, that is, from a mismatch between traditional educational procedures and the ways in which we naturally communicate with and learn from one another.

evidências que indicam o sucesso tanto na autonomização quanto na aquisição da língua adicional. A análise desses trabalhos, como veremos nesta subseção, permite identificar pontos em comum entre esses procedimentos, o que nos dá a entender que são variáveis relevantes no desenvolvimento da autonomia. Fazendo uso da terminologia da Teoria da Complexidade, elas podem ser consideradas variáveis dinâmicas, i.e., condições que, uma vez presentes, afetam a trajetória dos sistemas adaptativos complexos (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Considerando a proposta de Davis e Sumara (2006), devemos entendê-las como condições necessárias à emergência de novos comportamentos.

O primeiro ponto em comum nas pesquisas que obtiveram êxito no fomento à aprendizagem autônoma é o **papel ativo dos aprendentes**, os quais desempenham ações com objetivos bem definidos. Em muitos casos, há um processo gradativo de mudança, partindo de atividades mais controladas até as conduzidas unicamente pelos alunos.

Para oferecer um exemplo, cito o trabalho de Geiller (2013) em um curso preparatório para provas de proficiência na França. A fim de estimular a aprendizagem autônoma da escrita em língua inglesa, os alunos foram convidados a fazer a leitura de reportagens e montar listas com expressões que eles considerassem úteis para suas futuras produções. Após um período de aulas presenciais, no qual direcionamentos foram dados sobre o uso da estratégia, os alunos receberam um material com uma série de textos autênticos a serem lidos em casa no decorrer de duas semanas. Após esse período, os alunos produziram seus textos, que foram posteriormente analisados com um programa de computador por meio do qual foi possível verificar as expressões presentes no material de estudo (uma forma de *input*) que foram de fato utilizadas pelos alunos na escrita (*intake*). A autora conclui que, de posse de orientações e de oportunidades de prática, os aprendentes foram capazes melhorar significativamente sua escrita, fazendo uso, autonomamente, de várias expressões encontradas em suas leituras. Segundo Geiller (2013), a proposta se fundamenta na concepção de Littlewood (1999) de autonomia reativa, que se dá quando o aprendente assume o controle do processo de aprendizagem após receber certas orientações. A autora defende que o alcance de metas por meio da autonomia reativa pode levar os estudantes a desenvolverem a autonomia proativa, na qual eles próprios irão estabelecer todo o percurso da aprendizagem.

Outro exemplo de pesquisa que demonstra a importância de atividades em que os aprendentes exerçam papel ativo consta em Dion (2011). A proposta também visava o desenvolvimento das competências em produção escrita, mas dessa vez com estudantes universitários do Canadá. A fim de estimular a aprendizagem autônoma da escrita científica

em francês, a pesquisadora incluiu em suas aulas duas intervenções pedagógicas. A primeira, o estímulo A, consistia no preenchimento de um questionário de autoavaliação da escrita em segunda língua. Ao preenchê-lo, os aprendentes foram capazes de identificar os principais problemas em suas produções. A segunda intervenção, o estímulo B, incluía a análise dos questionários e a escrita de uma lista com orientações para si próprios, algo como “revise seu texto e verifique se o vocabulário está bem diversificado”. Com essas orientações em mãos, os aprendentes passaram a escrever textos, sendo orientados a sempre visitar suas listas. Ao final de cada produção, os alunos descreviam a experiência em seus diários de aprendizagem, que foram posteriormente analisados. Os resultados mostraram que todos os aprendentes aprovaram as intervenções, passaram a conhecer melhor a sua própria escrita e a fazer uso de estratégias para enfrentar suas principais dificuldades. Dion (2011, p. 72-73, grifo da autora) conclui que:

É como acender a luz em um corredor escuro. Oferecer conhecimento metacognitivo e estimular a escrita de diários ilumina os corredores da mente. As ferramentas metacognitivas geram o conteúdo para a escrita dos diários, que então levam os aprendentes a assumir responsabilidade sobre o desenvolvimento de suas habilidades, fazendo uso de seus novos saberes e tendo em vista suas próprias metas.⁶

Assim como em Geiller (2013), essa experiência contou com um momento direcionado, seguido de oportunidades de prática por parte dos aprendentes. Em todo o processo, eles se mantêm ativos, tendo que refletir, planejar e avaliar. Note-se ainda que, em ambos os casos, as intervenções pedagógicas tiveram a dupla função de **oferecer conhecimento metacognitivo e estimular a autoavaliação da aprendizagem**, a serem entendidas como a segunda e terceira condições importantes para a emergência de comportamentos autônomos.

Grande parte dos aprendentes têm um conhecimento deficitário a respeito de como aprender línguas adicionais. Eles geralmente trazem consigo diferentes crenças, como a ideia de que o estudo da gramática ou do vocabulário resulta na aquisição. Sabe-se, contudo, que aprender uma língua vai muito além disso. É preciso estar em contato com o idioma, usá-lo, interagir com outros falantes etc. Apresentar esses saberes aos aprendentes e auxiliá-los na reflexão e autoconhecimento, especialmente no que tange seus próprios hábitos de estudo,

⁶ Just like turning on the lights in a dark corridor, providing cognitive knowledge and enforcing journal keeping light up the corridors of the mind. Metacognitive materials feeds journal writing, which then exposes students to the action of taking responsibility of their skills to implement, using their improved knowledge of and for their goals.

pode resultar em assumir uma atitude em que eles se tornam mais ativos e conscientes. Instrumentos como diários de aprendizagem ou práticas de aconselhamento são de grande valia para o alcance deste objetivo.

Outro ponto em comum entre os experimentos com autonomia é **o uso da língua adicional por parte de professores e aprendentes em comunicação autêntica e espontânea**, a quarta condição apresentada nesta subseção. Little, Dam e Legenhausen (2017) explicam que, na sala de aula com foco na autonomia, o professor se comunica sempre que possível no idioma alvo, fazendo uso de gestos, mímicas e recursos visuais para se fazer entender, sem, no entanto, proibir o uso da língua materna, o que já foi norma em certos métodos na década de 1980. Além disso, é importante estimular os alunos a também usarem a língua alvo. No caso de iniciantes, eles podem expressar suas ideias na língua materna, mas o professor deve sempre oferecer traduções e estimulá-los a usá-las.

Little (2013) também defende essa proposta em seus recentes estudos. Para ele, o desenvolvimento da autonomia demanda a operacionalização de três princípios: o engajamento e a reflexão e o uso da língua de forma espontânea e autêntica – já mencionados aqui. O uso espontâneo emerge das demandas imprevisíveis da comunicação em sala de aula, semelhante ao que ocorre nas conversas do dia a dia. A comunicação autêntica é aquela oriunda das experiências, gostos, prioridades e preocupações dos falantes.

Em concordância com os autores mencionados, acredito que o uso da língua adicional nos ambientes de fomento à autonomia seja fundamental, pois desencadeia processos mentais necessários à aquisição. O esforço de entender, bem como de se fazer entender, exige movimentos de negociação de significado, importantes para o desenvolvimento da competência comunicativa.

O uso da língua adicional também possui destaque em Raya, Lamb e Vieira (2007). Para os autores, a prática extensiva do novo idioma em sala de aula pode facilitar o processo de aquisição. Eles defendem que:

Os aprendentes precisam vivenciar a língua em sua mais completa complexidade. Em nossa perspectiva, a sala de aula deve ser entendida como um ambiente social único no qual os professores devem promover experiências de aprendizagem ricas, que por sua vez geram comunicação real e motivada, permitindo que os alunos falem sobre si mesmos, criem textos autênticos e encontrem soluções para problemas relevantes⁷ (RAYA; LAMB; VIEIRA, 2007, p. 8)

⁷ Language learners need to experience language in its full complexity. From our perspective, the classroom should be conceived of as a unique social environment in which teacher need to foster rich learning experiences which generate realistically motivated communication, allowing learner to speak for themselves, create authentic texts, and find solution to relevant problems.

Finalmente, a quinta e última condição a ser tratada nesta subseção é a **aprendizagem colaborativa**. A partir das pesquisas vygotskyanas, a aprendizagem por meio da interação com pares passou a ser entendida como fundamental. Para ser mais exato, defende-se que a aprendizagem emerge dessa interação. Por meio das experiências compartilhadas com pares mais capazes, o aprendente expande a sua Zona de Desenvolvimento Proximal, entendida como a diferença entre o que ele consegue fazer sozinho e o que faz com o apoio de outras pessoas (VYGOTSKY, 1984; 1987).

Visando estimular a aprendizagem colaborativa bem como a comunicação autêntica entre os aprendentes, Bayat (2011) desenvolveu um experimento com 34 aprendentes de nível intermediário. O pesquisador formou pares aleatórios e sugeriu a troca de cartas entre eles. Semanalmente, os alunos escreviam suas cartas, entregavam-nas ao professor que, por sua vez, as distribuía. Ao final do experimento, com duração de dez semanas, os participantes mencionaram muitos benefícios, como o fato de terem a chance de fazer uso de novas expressões e itens gramaticais estudados em sua escrita. Eles mencionaram ainda sentirem-se confortáveis em interagir com colegas que estavam no mesmo nível de língua. As atitudes autônomas que emergiram desse experimento envolveram especialmente a busca de novas informações e vocabulário a fim de melhorar o conteúdo de suas cartas.

Diante do apresentado, nota-se que as experiências de sucesso no fomento à aprendizagem autônoma compartilham algumas das ou todas as cinco condições apresentadas: 1) papel ativo dos aprendentes; 2) instruções metacognitivas; 3) autoavaliação; 4) uso da língua em comunicação autêntica e espontânea; e 5) aprendizagem colaborativa. Estou ciente de que outras podem existir, mas essas foram as que mais se destacaram na literatura analisada. Conclui-se então que ambientes ou atividades que reúnam essas condições propiciam a emergência de comportamentos autônomos, que por sua vez, podem resultar em uma bem sucedida aprendizagem da língua. Essas condições também podem ser utilizadas para determinar o potencial autonomizador de atividades de aprendizagem, como veremos mais adiante.

Como esta tese trata da formação de professores, considero importante que essas condições façam parte da base de conhecimento dos profissionais em formação inicial ou continuada. Ao planejarem suas aulas, atividades ou materiais, atender a essas condições pode aumentar a chance de emergência de atitudes autônomas entre os aprendentes. Também de grande valia para os professores é ter em mente que certos contextos impõem restrições ao trabalho com a autonomia. Na subseção que segue, discorro sobre esse tema.

2.1.4 Restrições contextuais

Outro aspecto que emerge de uma análise cuidadosa dos estudos sobre autonomia, sejam eles sob o prisma da Teoria da Complexidade ou não, é o fato de que certos contextos possuem uma série de restrições que dificultam, ou por vezes impedem, a aprendizagem autônoma. Tatzl (2013) discute um conceito que ele denomina *autonomia sistêmica*, a ser entendida como “um estado não permanente que depende das estruturas, procedimentos e políticas vigentes nas organizações, em certos períodos, que podem dificultar ou promover a autonomia”⁸. O autor explica que as barreiras impostas são oriundas de características dos sistemas educacionais. Uma análise atenta destas características mostra que essas barreiras podem estar relacionadas, especialmente, a dois fatores: o currículo da instituição e as regras que regem o trabalho docente.

Segundo Tatzl (2013), **currículos com muitos itens obrigatórios** impedem os aprendentes de estudar o que lhes interessa, impondo um grande obstáculo à autonomia dos aprendentes. Ademais, **o excesso de aulas presenciais** pode comprometer boa parte da carga horária diária dos aprendentes que poderia ser destinada a estudos autogeridos. Outro ponto destacado pelo autor **são as provas e exames regulares com conteúdos rigidamente predeterminados**, que tendem a direcionar e, conseqüentemente, limitar os estudos. Por fim, **a obrigatoriedade de uso de certos métodos ou materiais de ensino** acabam por engessar as rotinas de sala de aula.

As outras características dos sistemas educacionais que podem limitar a autonomia dos aprendentes surgem das regras que regem o trabalho dos professores. Para Tatzl (2013), **carga horária muito alta** dificulta o planejamento das aulas e criação de material de ensino personalizado. Além disso, o **excesso de atividades administrativas** para os professores, como preenchimento de extensos diários de classe, podem ocupar boa parte do tempo e restringir ainda mais as horas dedicadas ao planejamento. Outro fator relevante são os **salários baixos dos professores**, que os obrigam a complementar a renda trabalhando em várias instituições. Finalmente, **processos de supervisão do trabalho docente**, como observações de aulas ou questionários de avaliação ministrados aos discentes, que podem intimidar os professores e limitar o uso de atividades criativas e interessantes, por medo de se desviarem do currículo ou de não agradarem aos alunos.

⁸ a non-permanent state that depends on structures, procedures and regulations in force at organizations at certain times and that can either hinder or promote autonomy.

A leitura da lista de Tatzl (2013) nos mostra que o sistema educacional brasileiro possui muitas barreiras ao trabalho com a autonomia. A maioria das instituições preconiza um excesso de aulas presenciais, currículos rígidos a serem cumpridos, materiais didáticos que precisam ser seguidos fielmente, entre outros. Há ainda a desvalorização do professor na nossa sociedade.

Como mencionado na introdução desta tese, em Borges e Rabelo (2016), tivemos a chance de analisar as práticas de ensino de uma professora em formação inicial que havia se mostrado uma aprendente autônoma durante os anos em que foi aconselhada. As restrições contextuais foram muito evidentes nesse estudo, pois comprovamos que a participante conhecia várias estratégias de fomento à autonomia, mas não as incluía nas aulas porque havia muito conteúdo do livro a ser trabalhado em pouco tempo. Além disso, havia uma supervisão feita pela coordenação pedagógica da escola que controlava se ela estava em dia com o conteúdo programado. Assim, não lhe restou outra opção a não ser restringir-se ao que lhe era exigido fazer.

Parece-me que a formação docente com foco na autonomia também precisa abarcar as diferentes maneiras de lidar com as restrições contextuais. Na literatura da área, algumas experiências de sucesso podem ser encontradas. Por exemplo, Burkert (2013) descreve estratégias utilizadas pela professora em um contexto com muitas restrições, entre elas a obrigatoriedade do uso de um certo material didático. Em primeiro lugar, a professora estimulou os aprendentes a escreverem diários de aprendizagem, nos quais deveriam responder à pergunta “o que eu aprendi na aula de hoje?”. Eles também eram convidados a refletir sobre aspectos da aprendizagem que precisavam melhorar e a estabelecer metas a serem alcançadas ao longo da semana. Como o tempo das aulas era limitado, a escrita era feita em casa. A cada encontro, contudo, a professora convidava dois alunos a apresentarem o conteúdo de seus diários para a turma. Os textos nunca eram corrigidos, mas Burkert explica que os alunos pediram a ela que compilasse os erros mais frequentes e os apresentasse à turma. Ao final do semestre, a autora administrou um questionário para investigar a percepção dos aprendentes sobre o trabalho com os diários de aprendizagem. Por vários semestres consecutivos, ela obteve respostas positivas, com relatos de vantagens como a chance de refletir sobre a própria aprendizagem e de ter mais controle sobre o processo.

Outra estratégia implementada pela professora foi a revisão em pares das produções escritas dos alunos. Em grupos de três pessoas, eles deveriam oferecer retorno oral e escrito a respeito dos textos dos colegas. Para nortear a avaliação, a professora, negociava com a

turma os critérios que deveriam ser levados em consideração. Burkert (2013) relata que, em suas experiências, os resultados eram excelentes: “enquanto eu estou organizando os critérios de avaliação em categorias no quadro, meus alunos não mais me escutam, pois estão ocupados lendo os textos dos colegas”⁹.

A autora também menciona que reorganiza as cadeiras na sala de aula, colocando os alunos para trabalhar sempre em grupos. Ela também estimula a formação de novos grupos a cada aula. Os efeitos dessa simples estratégia são visíveis.

Desde que eu comecei a usar essa organização de cadeiras em minhas turmas, o foco das aulas parece ser a discussão, o compartilhamento e a negociação. Eu também tenho tido mais contato pessoal com os alunos já que são muitas as oportunidades de encontrá-los individualmente ou nos grupos. A comunicação entre eles, agora, é autêntica e naturalmente motivada. Além disso, os alunos se sentem menos intimidados de falar em frente a um grupo de três pessoas do que a um de trinta. Eles sem dúvida ficam mais engajados e envolvidos com a aprendizagem, e tornam-se mais autoconfiantes enquanto falantes de uma língua estrangeira; conversar em grupo com certeza aumenta significativamente o seu tempo de fala¹⁰ (BURKERT, 2013).

Por fim, para lidar com as provas, a professora administrava um pequeno exercício de autoavaliação. As duas primeiras questões faziam o aluno refletir sobre sua preparação¹¹. Em seguida, eles resolviam questões semelhantes às que constariam nas provas. Antes da correção, os alunos eram convidados a se autoavaliarem, destacando os aspectos em que foram bem e os que precisariam estudar mais. Após a correção, eles deveriam proceder a uma revisão, fazendo ajustes em seus planos de estudo, caso necessário.

As experiências de Burkert (2013) são um bom exemplo de ações para superar as restrições contextuais existentes em certas instituições de ensino. É interessante notar que as estratégias que ela utiliza reúnem algumas das condições para a emergência da autonomia sugeridas nesta tese, como a metacognição, a autoavaliação, o uso da língua alvo e a

⁹ While I am still in the middle of putting the criteria into neat categories on the board, my students are no longer listening to me, but are already busy reading their neighbours' texts.

¹⁰ Since I have been using this seating arrangement in my courses, the focus on my classes seems to be on discussing, sharing and negotiating. I have also had much more personal contact with my students as there are multiple opportunities to address them individually or as a group. The language students now use is authentic, naturally motivated language. What is more, students feel much less intimidated when talking in front of three group members than in front of a class of up to thirty students. It goes without saying that they also become much more engaged and involved in their learning, and develop more self-confidence as speakers of the foreign language; talking in groups of course enhances their speaking time enormously.

¹¹ As perguntas do exercício de autoavaliação de Burkert (2013) eram: 1. Você se sente preparado para a prova? Que assuntos você já estudou e quais você ainda precisa ver?; 2. Você já estudou o material didático com cuidado? Caso não, quando você planeja fazer isso?.

aprendizagem colaborativa. Trata-se de mais uma prova de sua eficácia para os sistemas de aquisição.

Ludwig (2013) também apresenta uma alternativa para lidar com as restrições contextuais. Seu trabalho mostra como o livro didático pode ser usado para ensinar os alunos a aprender línguas, tomando por base os objetivos de aprendizagem das lições para estabelecerem os seus próprios. O autor também mostra que, uma vez que haja um pouco de autonomia para o trabalho docente, partes do material podem ser substituídas por outras, mais relacionadas aos interesses dos alunos.

Em conclusão, nota-se que as restrições contextuais de fato existem e que o professor interessado em fomentar a aprendizagem autônoma deve saber como lidar com elas, pois é pouco provável que deixem de existir em um futuro próximo. Muitas instituições de ensino tradicionais primam por suas rotinas organizacionais ou métodos e materiais de ensino, ainda que esses possam ser um grande impedimento à aprendizagem autônoma. Entretanto, mesmo com tais restrições, ainda é possível criar ambientes mais livres, como bibliotecas ou centros de autoacesso.

Na presente subseção, apresentei a perspectiva que coloca a autonomia como um sistema adaptativo complexo, aninhado no sistema de aquisição de línguas (PAIVA, 2006). Isso quer dizer que aprender línguas, demanda ações por parte do aprendente. Quando de posse de saberes metacognitivos, essas ações podem levar a melhores resultados. De igual importância, é a existência de um contexto que oportunize o uso da língua de forma autêntica e espontânea na interação com os pares. Desta maneira, são maiores as chances de ocorrer a emergência de comportamentos autônomos que levem à aquisição. Essa visão da autonomia pode ser acrescida ao cabedal teórico dos professores em formação inicial ou continuada, que têm a chance de incluir em suas aulas atividades que reúnam essas condições.

A perspectiva complexa da autonomia e da aprendizagem também mostra a sua interconexão com outros subsistemas, como o das crenças, da motivação, das emoções, entre outros. O conhecimento sobre tais temas também podem ser de grande valia para a formação docente visando o trabalho com a autonomia. Por esse motivo, na seção que segue, apresento cada um deles.

2.2. Aprender a aprender línguas adicionais

Nesta subseção, apresento alguns dos saberes teóricos necessários aos professores de línguas adicionais a fim de que sejam capazes de instrumentalizar os aprendentes com saberes sobre a aprendizagem de línguas adicionais. Aprender a aprender é algo importante para os aprendentes que têm em vista assumir maior controle sobre a própria aprendizagem. Para tomar decisões apropriadas a fim de alcançar seus objetivos é necessário que conheçam certos princípios que subjazem a aprendizagem de línguas. Em minhas experiências como professor e conselheiro, deparei-me várias vezes com alunos que, quando indagados sobre as ações que conduziam para melhorar a sua proficiência, respondiam que assistiam filmes e escutavam música. Não questiono a eficácia de tais estratégias, mas sabe-se hoje que muito mais pode ser feito para desenvolver a competência comunicativa. Entender como se aprende línguas adicionais é essencial para o desenvolvimento da autonomia.

Se a metacognição é importante para o os alunos, também o é para os professores. Visando estimular a aprendizagem autônoma, esses últimos podem incluir nas práticas docentes ações de conscientização. Desde os estudos iniciais sobre autonomia, os pesquisadores já apontavam a importância de se discutir com os aprendentes os possíveis caminhos que levam à aquisição. Em algumas de suas obras, Henri Holec explica que a fim de exercer maior controle, o aluno precisa aprender a aprender línguas adicionais (HOLEC, 1981; HOLEC, 1990). Dickinson (1992), por sua vez, atrela a autonomia diretamente ao treinamento em aprendizagem de línguas, no qual instruções diretas são dadas aos alunos, especialmente sobre estratégias para aprimorar o uso das quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever. Se visitarmos a literatura sobre centros de autoacesso, é possível verificar que muitos deles possuem módulos iniciais nos quais se apresentam os princípios básicos da autonomia, estratégias e aprendizagem em centros de autoacesso (MYNARD; STEVENSON, 2017).

Uma vez entendido o valor dos saberes metacognitivos, podemos passar à discussão de como eles devem estar presentes na formação de professores. Na introdução desta tese, faço referência à disciplina, lecionada na FALEM, chamada **Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras**, que tem como objetivo central instrumentalizar os alunos com saberes necessários ao desenvolvimento de sua autonomia. Todavia, a grade curricular dos cursos dessa Faculdade ainda não dispõe de uma disciplina dedicada a discutir com os professores em formação como proporcionar a seus futuros alunos esses mesmos saberes. Ouso dizer que esse é o caso de grande parte dos cursos de Letras em nosso país.

Como mencionado acima, a formação de professores, tendo em vistas o trabalho com a autonomia, engloba vários temas correlatos; alguns deles abordo mais especificamente a seguir. O primeiro deles envolve as crenças sobre a aprendizagem de línguas adicionais.

2.2.1. Crenças

Ainda em 1981, Holec já evidenciava a necessidade de um processo de “descondicionamento”, no qual os aprendentes seriam levados a desconstruir preconceitos e julgamentos que pudessem ter sobre a aprendizagem de idiomas. Os exemplos que o autor apresenta incluem “a noção de que haja um único método ideal, que os professores possuem esse método, que o conhecimento sobre a língua materna é inútil para a aprendizagem de uma segunda língua, [...] que os aprendentes são incapazes de se autoavaliarem”¹² (HOLEC, 1981, p.22). Com base nesses exemplos, nota-se que Holec está, na realidade, se referindo a crenças, entendidas como:

Uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 18).

Ao iniciar seus estudos, os aprendentes de línguas adicionais geralmente trazem consigo as mais diferentes crenças, e algumas delas podem impor grandes barreiras à aprendizagem, como a ideia de que para se aprender basta frequentar as aulas e fazer as lições. Outro exemplo é a noção de que para se falar o idioma é preciso, *a priori*, dominar as regras gramaticais. Alunos que compartilham dessas crenças costumam ter sérias dificuldades no desenvolvimento da fluência. Para contornar essa situação, os professores precisam estar preparados para ajudá-los a ressignificar essas visões e apresentar novas perspectivas, como a ideia de que o aluno pode ter um papel ativo e controlar a sua própria aprendizagem.

As pesquisas em crenças, como veremos a partir daqui, corroboram essa assertiva. Em um estudo longitudinal junto a alunos dos cursos tecnológicos de Comunicação Institucional e de Secretariado Executivo, Ribeiro (2019) comprova a relação entre crenças,

¹² The notion that there is one ideal method, that teacher possess that method, that his knowledge of his mother tongue is of no use to him for learning a second language, [...] that he is incapable of making any valid assessment of his performance.

motivação e desempenho escolar. A autora aponta a existência de crenças positivas e negativas que possuem efeitos diretos sobre a aprendizagem.

A crença positiva leva à motivação para o aprendizado, com conseqüente bom desempenho acadêmico. O bom desempenho, por sua vez, retroalimenta a motivação e a crença positiva. A motivação também pode ser o ponto inicial desse ciclo, levando a um bom desempenho que embasará, então, uma crença positiva. Da mesma forma, crenças negativas podem embasar a desmotivação com conseqüente mau desempenho. A desmotivação pode ser a base do mau desempenho, e este mau desempenho levaria também levaria ao embasamento de crenças negativas (RIBEIRO, 2019, p. 48).

Apesar de não referendar a relação causal apontada pela autora, na qual as crenças positivas supostamente resultariam em motivação e bom desempenho e as negativas no contrário, não posso deixar de concordar com a interconexão por ela apontada. Algumas crenças certamente influenciam as trajetórias de aprendentes de línguas adicionais, impactando positiva ou negativamente na aprendizagem. As crenças, todavia, são neutras e seus efeitos sobre as trajetórias dos aprendentes são imprevisíveis. Ainda assim concordo com a autora quando ela diz que o professor de línguas que dá voz aos alunos e toma conhecimento das ideias que eles têm sobre o processo de aprender ganha um poderoso instrumento de conscientização. Como consta em Barcelos (2011), crenças podem ser ressignificadas pois são dinâmicas e socialmente construídas. Espaços de fomento à autonomia, como os centros de autoacesso, oferecem experiências de aprendizagem com forte potencial para essa ressignificação, como mostro na pesquisa a seguir.

Em Nascimento (2007), é possível notar a relação entre crenças e autonomia. Neste estudo de caso realizado com quatro alunas da graduação em Letras da UFPA, foi possível notar que as experiências de aprendizagem resultam na emergência de crenças que podem fomentar ou inibir a autonomia dos aprendentes. Os dados mostram ainda que crenças podem ser modificadas com novas experiências, como se deu com participantes a partir do momento que passaram a frequentar o projeto Caminhos da Autonomia na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Nascimento (2007, p. 78) explica que “ao receberem orientação no projeto, algumas alunas passaram a acreditar na reflexão e na autoavaliação como sendo fatores que contribuem para uma aprendizagem mais eficaz”. Assim como Ribeiro (2019), esta autora defende que tomar conhecimento das crenças dos alunos é um fundamental para os professores, que podem adequar seu ensino às crenças já existentes ou prover novas experiências de aprendizagem com potencial para transformar aquelas que inibem a autonomia.

Outro ponto importante sobre essa temática é que os próprios professores em formação podem trazer consigo crenças que dificultem o ensino comunicativo ou a aprendizagem autônoma. Coelho (2005), em sua dissertação de mestrado, constatou que os professores acreditam que não é possível ensinar inglês na educação básica porque os alunos são pouco interessados e não têm condições de aprender as estruturas mais complexas da língua. Esses resultados tornam-se mais alarmantes quando comparados ao que foi levantado sobre os alunos, que se mostravam muito interessados e ansiosos para aprender.

Seguindo a mesma linha dos estudos supramencionados, Perine (2012) postula a interconexão entre crenças, motivação e autonomia e, acima de tudo, defende que esses pressupostos devem fazer parte da formação dos professores. Concordo com a autora e adiciono que é importante que o professor em formação identifique e reflita sobre suas próprias crenças a fim de que não limite ou restrinja seus métodos de ensino. Ademais, as crenças oriundas das experiências que se deram no sistema educacional brasileiro podem ser a razão que leva tantos professores a acreditar que não seja possível aprender línguas na educação básica. Essas mesmas experiências podem reforçar as atitudes diretivas e, por vezes, autoritárias dos professores, colocando seus próprios alunos em uma posição passiva diante as oportunidades de aprendizagem.

Após refletir sobre as crenças que podem reger o seu ensino, os professores em formação podem voltar o seu olhar para seus futuros alunos, que trarão consigo suas próprias crenças. Eles devem entender o valor de compreendê-las e, se possível, modificá-las a fim de estimular sua autonomia e motivação.

Tão importante quanto o estudo das crenças é a reflexão sobre as estratégias de aprendizagem e as possibilidades que elas apresentam para a conscientização de aprendentes de línguas.

2.2.2. Estratégias de aprendizagem

Nas pesquisas em autonomia, como mencionado anteriormente, a conscientização era geralmente relacionada à instrução em estratégias de aprendizagem, que Oxford (1990, p. 8) define como “ações específicas dos alunos que tornam a aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais prazerosa, mais autogerida, mais eficiente e mais transferível para novas

situações”¹³. O’Malley e Chamot (1990) explicam que esse campo de estudo se originou de investigações sobre os bons aprendentes de línguas, pessoas que tinham obtido sucesso no alcance da fluência. Os resultados mostravam que esses aprendentes faziam uso de estratégias que contribuíam positivamente para a aprendizagem. A partir daí, os estudiosos buscaram identificá-las e classificá-las.

Assim como o bom aprendente das pesquisas de outrora, os alunos autônomos dispõem de um repertório de estratégias que utilizam durante as atividades conduzidas em sala ou em seus estudos autodirigidos. Tal repertório pode ser ampliado com a ajuda do professor, sendo de grande utilidade para aqueles que conhecem poucas estratégias. Por essa razão, acredito que essa temática também deve estar presente na formação de professores.

Oxford (1990) apresenta uma das taxonomias mais referenciadas para as estratégias de aprendizagem. Elas são divididas em dois grupos: as diretas e as indiretas. O primeiro grupo compreende as estratégias ligadas aos conteúdos de aprendizagem da língua adicional e que se subdividem em estratégias de memória, que facilitam o armazenamento e recuperação de informações; cognitivas, que auxiliam a compreensão e produção da língua; e de compensação, que ajudam a manter a comunicação apesar das lacunas no repertório linguístico do aluno. As estratégias indiretas, por sua vez, não dizem respeito à língua adicional específica que está sendo estudada, mas decerto contribuem para a aprendizagem. Elas subdividem-se em estratégias afetivas, que auxiliam no controle das emoções; sociais, que estimulam a aprendizagem colaborativa com outras pessoas, e metacognitivas, que ajudam no gerenciamento do processo.

Outra taxonomia pode ser encontrada em Santos (2012), obra financiada pelo Ministério da Educação brasileiro e distribuída aos professores da rede pública de ensino. A autora faz relação direta com as quatro habilidades (leitura, escrita, fala e compreensão oral) e lista as estratégias que podem ser utilizadas para desenvolver cada uma delas. Por exemplo, para facilitar a leitura, a autora sugere estratégias como a identificação de palavras cognatas, o estudo dos elementos não verbais constantes no texto, o uso da inferência, entre outros. Já para a produção escrita, Santos recomenda a leitura prévia de produções do gênero em questão e a identificação de características marcantes, o planejamento da escrita com explicitação do conteúdo de cada parágrafo e a revisão do texto, não apenas pelo aluno, mas também por seus pares. Organizando as estratégias de aprendizagem dessa maneira, a autora

¹³ Specific actions taken by learners to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferrable to new situations.

oferece aos professores orientações que podem facilitar a inclusão dessas práticas na sala de aula de línguas adicionais.

Além do conhecimento sobre estratégias e suas diferentes classificações, a formação do professor pode contemplar outra importante discussão: as diferentes maneiras de ensiná-las aos aprendentes. Os principais autores da área concordam que há várias maneiras de trabalhar as estratégias em sala de aula (HOLEC, 1981; OXFORD, 1990; DICKINSON, 1992; SANTOS, 2012). Elas podem ser ensinadas diretamente aos alunos, com uma apresentação detalhada seguida de momentos de prática; ou indiretamente, em meio a uma atividade, sem mencionar nomes e classificações. Elas também podem ser apresentadas todas de uma vez em um momento inicial, ou serem distribuídas ao longo de um semestre. Ao professor de línguas adicionais cabe a tarefa de selecionar a melhor forma de trabalhar com as estratégias levando em consideração o seu contexto de atuação.

Pesquisas sobre a instrução em estratégias de aprendizagem nas salas de aula de línguas adicionais evidenciam efeitos positivos tanto nos processos de aquisição quanto no desenvolvimento da autonomia. Castro (2015), em sua dissertação de mestrado, descreve os avanços a partir da introdução de estratégias de compreensão oral nas aulas de inglês em um curso de idiomas. A autora mostra como as participantes entenderam melhor o conteúdo de cenas retiradas de filmes estrangeiros a medida em que, conscientemente, começaram a usar estratégias cognitivas, afetivas e de compensação. Ademais, o estudo traz indícios de que essas estratégias passaram a integrar o repertório das participantes, sendo utilizados por elas posteriormente em avaliações e estudos autodirigidos, e foram considerados evidências de comportamentos autônomos.

Estudo semelhante foi conduzido por Gaignoux (2006), mas dessa vez referente ao desenvolvimento das competências em produção oral. Após a instrução em estratégias de aprendizagem, a autora aponta como as aprendentes tornaram-se mais atentas à sua produção oral, reconhecendo suas dificuldades e selecionando estratégias que pudessem ser úteis. Como resultado, foi identificada melhoria na pronúncia e na organização sintática dos enunciados das participantes.

Além de instrumentalizar os alunos com estratégias, o professor precisa estimular os aprendentes a utilizá-las. Nesse cenário, é provável que haja aprendentes pouco motivados a fazê-lo. Lidar com a flutuação da motivação faz parte da rotina dos profissionais de ensino, e abordar esse tema ao longo da formação pode ser um bom acréscimo, como aponto na subseção que segue.

2.2.3. Motivação

A motivação é definida por Ushioda (2008, p. 19) como “aquilo que move uma pessoa a fazer certas escolhas, a engajar-se em certas ações e a persistir nessas ações”¹⁴. Segundo a autora, para avançar em qualquer decisão que tomemos em nossas vidas, é necessário certo nível de motivação. Dörnyei e Ushioda (2011) também se dedicam ao estudo deste tema e trazem uma definição que ressalta seu caráter dinâmico e complexo.

Motivação é a empolgação dinâmica e cumulativa de uma pessoa que inicia, direciona, coordena, amplifica, finaliza e avalia os processos cognitivos e motores por meio dos quais desejos e vontades são selecionados, priorizados, operacionalizados e realizados (com ou sem sucesso)¹⁵ (DÖRNYEI; USHIODA, 2011, p. 209).

Essa definição de Dörnyei e Ushioda (2011) reflete bem a materialidade da motivação. Todas as pessoas possuem desejos ou vontades, como por exemplo, aprender a dançar, fazer ioga, ou estudar uma língua adicional. Para torná-los realidade, é preciso que haja uma seleção – ou priorização, caso várias ações sejam iniciadas ao mesmo tempo. A fim de que se consiga concluir esse(s) projeto(s), é preciso manter-se motivado, reunindo as energias necessárias ao cumprimento das etapas que o(s) compõe(m). Uma pessoa que esteja estudando línguas precisa ter força de vontade para ir às aulas, participar das atividades, fazer as lições de casa, aprofundar-se em certos assuntos, entre outros. Sem motivação, é provável que o aprendiz fique preso em um estado de inércia ou que venha a abandonar os estudos. Um professor que tenha uma base teórica sólida no tema é capaz de reverter essa situação fazendo uso de estratégias motivacionais ou de atividades reflexivas. Daí a importância do tema para a formação docente. Matos (2011), no estudo que conduziu em seu mestrado, já apontava necessidade dos professores se prepararem teoricamente para favorecer a motivação na sala de línguas adicionais.

A partir dos anos 1970, as pesquisas em motivação na aprendizagem de línguas mostraram grandes avanços, com o surgimento de diferentes correntes teóricas que, cada uma a seu modo, auxilia na compreensão do fenômeno. Gardner (2001), por exemplo, defendia que a motivação era formada por três elementos: o esforço para aprender uma língua, o desejo de aprendê-la e as atitudes em relação às experiências de aprendizagem. O

¹⁴ what moves a person to make certain choices, to engage in action and to persist in action.

¹⁵ the dynamically changing cumulative arousal in a person that initiates, directs, coordinates, amplifies, terminates, and evaluates the cognitive and motor processes whereby initial wishes and desires are selected, prioritised, operationalised and (successfully or unsuccessfully) acted out

autor acrescenta que o esforço e desejo podem ter dois tipos diferentes de orientação: a instrumental que envolve questões pragmáticas, como conseguir um emprego ou melhores salários; e a integrativa, que, por sua vez, diz respeito ao desejo do aprendente de fazer parte da comunidade de falantes da língua estudada. Os resultados de suas pesquisas indicam que o segundo tipo dá origem a um senso de pertencimento que induz os aprendentes a concentrarem seus esforços no desenvolvimento da comunicação real.

Levando em consideração os apontamentos de Gardner (2001), podemos concluir que atividades de aprendizagem de línguas adicionais podem incluir também uma tentativa de aproximação cultural, em que os aprendentes possam ter contato com as tradições, culinária, literatura e música de países que falam a língua. A interação com falantes desses países também pode se mostrar como uma excelente estratégia. Visando estimular a autonomia dos aprendentes, pode-se pedir que eles mencionem o que mais admiram ou o que mais lhes surpreende nessa outra cultura e trazer esses elementos para a sala de aula ou para o centro de autoacesso. Com isso, há grandes chances de melhorar as atitudes em relação às experiências de aprendizagem, o terceiro elemento da proposta de Gardner.

Outra conhecida tipologia que pode ser de grande valia para a formação do professor de línguas é a oriunda dos estudos de Ryan e Deci (2000). A Teoria da Autodeterminação propõe a existência da motivação intrínseca, dirigida por razões internas relacionadas ao prazer e à diversão, como assistir filmes com áudio original ou entender letras de músicas; e a motivação extrínseca, orientada por razões externas como conseguir boas notas ou arranjar um emprego. Em suas conclusões nesses estudos, Deci e Ryan apontam que alunos intrinsecamente motivados apresentam melhores resultados no alcance da fluência.

Seguindo a linha de Paiva (2006) em respeito às teorias de aquisição, faço uso dos princípios da Teoria da Complexidade para afirmar que as tipologias supramencionadas não concorrem entre si, mas coexistem em um sistema complexo. Professores podem investigar as motivações que orientam as ações dos aprendentes a fim de encontrar as melhores formas de proceder com as atividades de ensino.

Já nos anos 1990, outro estudo de grande valia para professores de línguas adicionais é o Modelo Processual da Motivação para a Aprendizagem de Segunda Língua, de Dörnyei e Ottó (1998). Esse modelo divide a trajetória motivacional em três fases. A primeira é a fase preacional, que inclui o estabelecimento de objetivos e a formação de intenções. Trata-se do momento em que o aprendente pensa em seus desejos e vontades e estabelece um plano de ação a ser realizado. Para tornar esse plano realidade, ele precisará atravessar o que os

autores denominam Rubicão¹⁶ da ação, i.e., será necessário reunir energia motivacional suficiente para dar os primeiros passos rumo ao objetivo. Chega-se então à fase acional, na qual os aprendentes precisarão manter-se motivados ao longo do processo, que inclui todas as demais etapas do plano, premiando-se a cada etapa cumprida. Por fim, a fase pós-acional inclui a avaliação dos resultados. Caso o objetivo não tenha sido alcançado, retorna-se à fase pré-acional de planejamento. Diniz (2011) mostra que o modelo é útil para entender a flutuação da motivação ao longo da trajetória dos aprendentes, que oscila positiva ou negativamente, dependendo das crenças e percepções que os mesmos possam ter e de sua habilidade de gerenciá-las.

Proteger a motivação é um grande desafio para os aprendentes. Os professores podem contribuir fazendo uso dos saberes teóricos oriundos de mais uma proposta dos estudos sobre motivação: a Teoria dos “Eus” possíveis. Dörnyei e Ushioda (2009) tomam por base os estudos da psicologia para postular a existência do Sistema Identitário Motivacional, formado por três dimensões. O “Eu-ideal” refere-se a tudo aquilo que o aprendente deseja se tornar. O “Eu que deveria ser” diz respeito às características que ele acredita que deveria ter. Finalmente, as “experiências de aprendizagem”, a serem entendidas como tudo aquilo que o estudante já viveu e acumulou de histórias de aprendizagem, cujos efeitos se projetam no presente e no futuro. Ao pensar no “Eu-ideal” e no “Eu que deveria ser”, criam-se autoimagens que podem agir como rica fonte de energia motivacional. Castro e Magno e Silva (2016) fizeram uso de tais reflexões no aconselhamento em aprendizagem de línguas adicionais e seus resultados apontam que elas, de fato, afetaram positivamente a motivação dos aconselhados, que avançaram significativamente em suas trajetórias de aprendizagem.

Um último ponto a ser ressaltado é que o professor em formação também precisa proteger a sua própria motivação, que pode ser diretamente afetada pela desmotivação dos alunos (DÖRNYEI; USHIODA, 2011; DÖRNYEI; KUBANYIOVA, 2014).

Outro fator que pode ser um grande injetor de energia no sistema motivacional dos aprendentes é verificar o progresso que foi alcançado ao longo de seus estudos. Para isso, noções sobre a avaliação da aprendizagem são necessárias, como apresento na sequência.

¹⁶ O Rubicão, termo utilizado pelos autores, faz referência ao rio, atravessado por Júlio César e seus exércitos no período de expansão do Império Romano. Atravessar o Rubicão foi uma decisão definitiva, que não dava margem a uma mudança de ideia ou opinião. Metaforicamente, é uma referência a um momento de transição entre o plano das intenções e a ação em si.

2.2.4. Avaliação da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem é de fundamental importância para os aprendentes de línguas adicionais, em especial para aqueles que desenvolvem estudos de forma autônoma, pois apenas por meio de uma criteriosa avaliação é possível ter uma ideia fidedigna dos avanços alcançados e da eficácia das estratégias utilizadas. Infelizmente, pesquisas evidenciam que tanto aprendentes quanto professores precisam de mais conhecimentos sobre as maneiras de proceder com a avaliação da aprendizagem, especialmente sobre as propostas formativas (HADJI, 2011; EVERHARD, MURPHY, 2015; ALVES, 2017). A pedagogia do exame, como denomina Luckesi (1995), ainda é muito forte nas escolas e universidades brasileiras. Por essa razão, em uma formação com foco na autonomia, esse tema deve ser amplamente explorado.

Nos textos mais tradicionais sobre a autonomia, grande destaque era dado aos processos avaliativos. Holec (1981), por exemplo, defendia fortemente que avaliação não deveria confundida com certificação, isto é, com um processo baseado no reconhecimento do conhecimento adquirido a fim de se obter um certificado. Para este autor, a avaliação precisa integrar o processo de aprendizagem, cabendo ao aprendente a função de refletir sobre os resultados de seus estudos tendo em vista os seus objetivos de aprendizagem previamente estabelecidos.

A visão de Dickinson (1992) também atribui grande valor à avaliação, ou no caso da aprendizagem autônoma, à autoavaliação. Segundo o autor, “a eficácia de toda aprendizagem depende crucialmente da habilidade do aprendente de julgar quando a sua performance (compreensão e produção) está adequada à situação em que ele opera ou pretende operar”¹⁷ (p. 31). Diante de tal importância, o autor defende que os treinamentos em aprendizagem – sua proposta mais forte nesta obra – incluam discussões sobre a avaliação, abordando, especialmente, o estabelecimento de critérios observáveis que possam servir de base para comprovar o alcance de um dado objetivo. Ainda que o termo treinamento, a meu ver, não seja o mais apropriado, concordo com o autor sobre a necessidade de instruir os aprendentes de línguas sobre as diferentes maneiras de se avaliar a aprendizagem.

Apesar da grande ênfase que foi dada à avaliação da aprendizagem por autores consagrados no campo da autonomia, Everhard (2015, p. 8) elucida que a relação entre

¹⁷ The effectiveness of all learning depends crucially on the learner’s ability to judge when her performance (comprehension and production) is adequate for the situation in which she is operating or intends to operate.

autonomia e avaliação permanece negligenciada por pesquisadores. A autora mostra que, mesmo com os avanços na área da avaliação da aprendizagem, “os aprendentes de língua ainda dependem bastante daqueles a quem consideram mais qualificados (professores e examinadores) para fazer a avaliação por eles”¹⁸. A razão para isso pode ser um conjunto de crenças oriundo de sistemas educacionais fortemente centrados no professor.

Para reverter essa realidade, é importante integrar ensino, aprendizagem e avaliação, seja nas salas de aula, no aconselhamento ou mesmo na aprendizagem em centros de autoacesso. Orientações sobre como proceder com essa integração podem ser encontradas nas pesquisas sobre a avaliação formativa – a ser entendida como uma prática “orientada para melhorar e regular as aprendizagens e o ensino, mais centrada aos processos e integrada no ensino e na aprendizagem” (FERNANDES, 2005, p. 3 *apud* ALVES, 2005, p. 16). Cunha (2006, p. 62) explica que a avaliação formativa é:

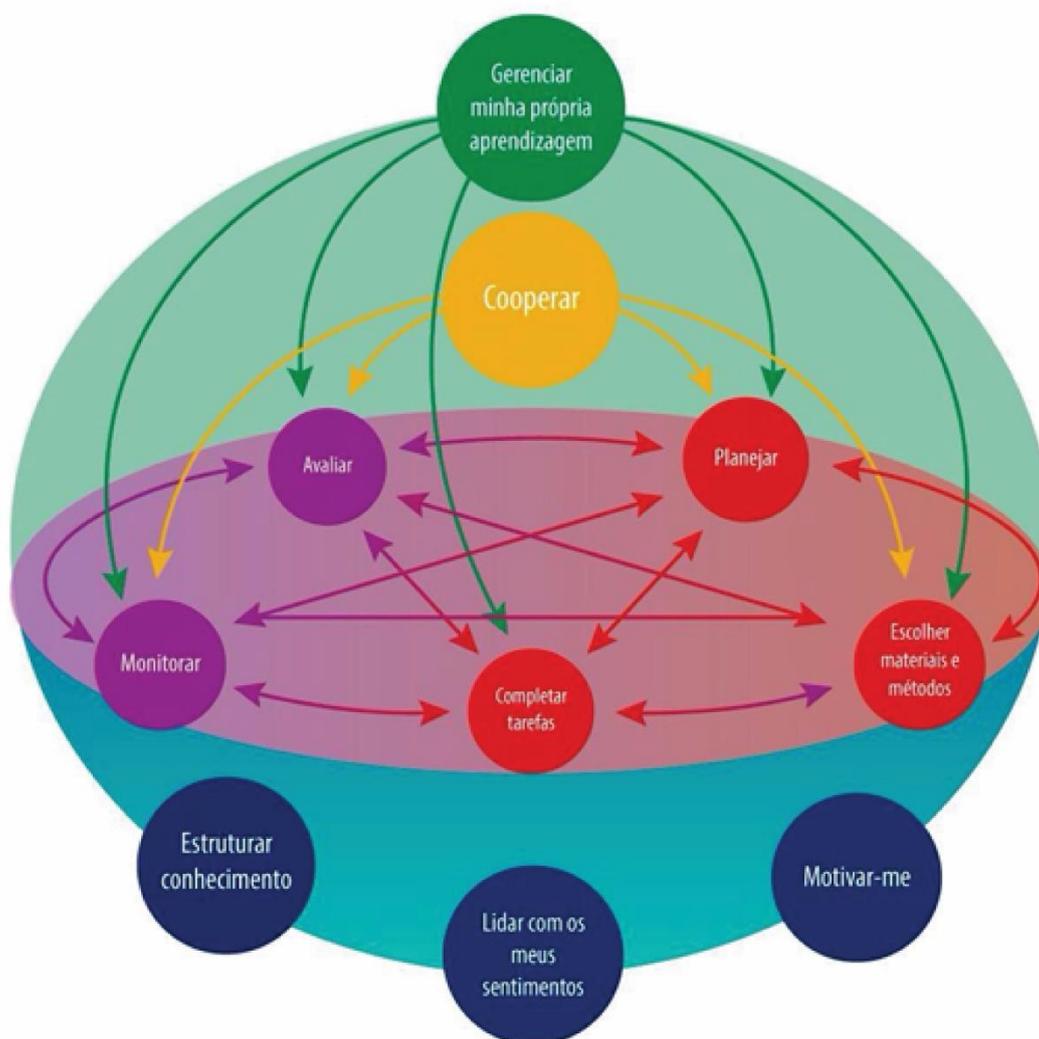
Contínua (não intervém ao término do processo de ensino/aprendizagem ou de uma de suas etapas, mas integra plenamente esse processo); processual (está mais interessada pelos processos envolvidos na aprendizagem do que pelos resultados obtidos); global (não toma por objeto apenas as capacidades cognitivas do aprendente, mas considera a totalidade de seus comportamentos); qualitativa (não se limita a computar desempenhos observáveis e objetivamente mensuráveis).

A utilização da avaliação formativa em contextos de ensino aponta resultados promissores, especialmente quando acompanhadas de mudanças nas metodologias utilizadas. Alves (2015), por exemplo, desenvolveu uma pesquisa-ação junto a aprendentes do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública da rede federal. A autora levantou dados muito positivos oriundos de uma sequência didática que integrava ensino, aprendizagem e avaliação formativa. Segundo ela, ao longo das aulas de língua francesa, foi possível observar que os aprendentes “i) tornaram-se mais conscientes daquilo que está sendo posto como objetivo de aprendizagem; ii) conseguiram analisar sua aprendizagem em termos comunicativos; iii) apropriaram-se mais dos recursos linguísticos oferecidos no material didático” (ALVES, 2015, p. 123). Esses comportamentos, a meu ver, são fortes evidências de maior controle sobre os processos de aprendizagem, i.e., do desenvolvimento da autonomia. Por essa razão, reitero a importância de que a formação de professores com foco na autonomia integre discussões acerca da avaliação formativa, bem como dos diferentes instrumentos que possam ser utilizados nesse processo (BENSON, 2011).

¹⁸ Language learners still depend very much on those whom they consider better qualified others (teachers and examiners) to do their assessment for them.

Além da avaliar a aprendizagem, é possível também estimular os aprendentes a avaliar a própria autonomia. Para isso, pode-se fazer uso do Modelo Dinâmico para a Autonomia do Aprendiz, desenvolvido por Maria Giovanna Tassinari (2015), apresentado na figura que segue:

Figura 1: Modelo Dinâmico Complexo para a Autonomia do Aprendiz



Fonte: Tassinari (2015, p. 74)

Compreendendo a natureza complexa da autonomia, a autora desenvolveu esse modelo não linear que abarca os aspectos cognitivos, sociais, afetivos e motivacionais da aprendizagem autônoma. O caráter dinâmico-complexo do modelo fica evidente na interconexão entre esses diferentes subsistemas, representados pelas setas bidirecionais que integram todos os elementos representados nos círculos. O modelo é, na verdade, um questionário com descritores que ajudam o aprendente a avaliar o seu desempenho nos

diferentes subsistemas da autonomia. Por exemplo, no subsistema Gerenciamento da Própria Aprendizagem, existem os seguintes descritores: estabelecer metas; estabelecer um local e horário para aprender; escolher materiais e recursos, aplicar métodos e estratégias; monitorar e avaliar a aprendizagem. Para cada um desses, o aprendiz deve informar se **consegue fazer isso, se quer aprender a fazer isso** ou se **isso não é importante** para si fazer isso.

Ao responder o questionário, o aprendiz pode ter uma ideia clara sobre que aspectos podem ser aprimorados, como cooperação, avaliação, planejamento, escolha de materiais e métodos, finalização de tarefas, estruturação do conhecimento, motivação e atenção às emoções. Como fica evidente na figura, o modelo não tem um ponto de início, de final ou sequer uma ordem de progressão. Isso ocorre porque a autora acredita que o processo de reflexão já inicia pela escolha de um dos subsistemas.

Embora exista discussão sobre a pertinência de se avaliar os níveis de autonomia do aprendiz (EVERHARD; MURPHY, 2015), penso que o modelo de Tassinari seja um poderoso instrumento de reflexão e conscientização, uma vez que os descritores oportunizam o duplo objetivo de compreender melhor a própria aprendizagem e identificar novas estratégias que possam ser postas em práticas pelo aprendiz.

*

Os conhecimentos apresentados nesta subseção podem ser subsídios valiosos para professores que buscam fomentar a autonomia entre os seus alunos. Eles compõem parte importante do rol de saberes necessários à conscientização dos aprendizes, momento em que aprendem a aprender. Todavia, conhecimentos teóricos precisam ser postos em prática para que a autonomia se materialize. Para isso, são necessárias atividades que apresentem poucas restrições às ações dos aprendizes. Planejar essas atividades também demanda dos professores certos conhecimentos de ordem teórica, que apresento a partir da subseção que segue.

2.3. Abordagens de ensino com foco na comunicação

Irané Antunes (2003), renomada pesquisadora da área de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, traz em seu livro “Aula de Português: encontro e interação” uma reflexão relevante para a formação de professores. Segundo a autora, a visão que o profissional possui

sobre a língua e a linguagem orienta as suas práticas de ensino. No Brasil, são muitos os que ainda entendem a língua à luz do estruturalismo, i.e., como um sistema baseado em regras gramaticais. O resultado disso são aulas que dedicam boa parte de sua carga horária ao estudo dessas regras. Minha experiência mostra que não é diferente com as línguas adicionais. No livro de Lima (2011), apresentado na introdução desta tese, a narrativa analisada pelos pesquisadores evidencia a realidade da rede pública: professores ensinando aspectos da gramática da língua inglesa na maior parte do tempo. Mais exemplos como esse constam em Paiva (2006), nos excertos das narrativas do projeto AMFALE. Acredito que para mudar essa realidade é importante incluir na formação docente uma discussão mais aprofundada sobre o ensino das línguas adicionais com foco na comunicação e como uma outra maneira de ser no mundo, uma vez que, como explica Martinez (2009, p. 19), “para podermos nos comunicar em uma língua estrangeira e para aprendê-la, não podemos nos limitar à estrita descrição do sistema linguístico”.

É interessante notar, contudo, que grande parte dos cursos de Letras já apresentam em suas grades curriculares disciplinas voltadas à apresentação das diferentes perspectivas da linguagem, bem como das metodologias de ensino que priorizam a comunicação e a colocação do homem no mundo. Sendo assim, é no mínimo estranho que tantos professores ainda insistam no trabalho quase que exclusivo com a gramática. Muitas são as razões que podem explicar esse fato, algumas delas oriundas de questões institucionais, como a adoção de métodos ou materiais didáticos mais tradicionais, fortemente orientados à apresentação da estrutura das línguas. Outras, podem ser de ordem prática, como a falta de tempo para planejar aulas, que levam esses profissionais ao caminho “mais simples”: explicar a gramática. Entretanto, suspeito que parte do problema recaia sobre a formação do professor, que é levado a conhecer os princípios básicos das abordagens comunicativas, mas que pode ter dificuldades em criar ou incluir atividades com fins comunicacionais em suas aulas.

Como apresentado na seção anterior, a visão de autonomia aqui adotada evidencia a importância do uso da língua de maneira espontânea e autêntica (RAYA; LAMB; VIEIRA, 2007; LITTLE, 2013), em ações nas quais os aprendentes possuam um papel ativo. De posse disso, conhecer e, acima de tudo, saber incorporar os princípios das abordagens comunicativas em atividades de aprendizagem é uma competência necessária aos professores de línguas adicionais, especialmente aqueles que trabalham em contextos voltados ao desenvolvimento da autonomia, como os centros de autoacesso. Na presente subseção, apresento as abordagens e métodos que, a meu ver, reúnem as condições necessárias para a emergência da autonomia e da aquisição.

2.3.1. Abordagem Comunicativa

A fim de planejar atividades com foco na comunicação, o professor pode recorrer aos pressupostos da abordagem comunicativa, que tem por objetivo central o desenvolvimento da competência comunicativa (LARSEN-FREEMAN, 2000), conceito que foi objeto de estudo de vários pesquisadores. Dou destaque, contudo, à teoria de Canale e Swain (1980) que dividia a competência comunicativa em:

- **Competência Gramatical:** conhecimentos dos itens lexicais e de regras da fonologia, morfologia, sintaxe e semântica da língua.
- **Competência Discursiva:** capacidade de formar um todo significativo a partir de uma série de enunciados.
- **Competência Sociolinguística:** habilidade de adequar os enunciados aos diferentes contextos socioculturais.
- **Competência Estratégica:** uso de estratégias verbais e não-verbais visando compensar as dificuldades de comunicação resultante da falta de proficiência.

Na concepção desses autores fica evidente que os conhecimentos gramaticais são apenas uma parte dos saberes que compõem a competência comunicativa. Por essa razão, as atividades de aprendizagem precisam criar oportunidades para o desenvolvimento das demais competências que a constituem, fazendo dessas habilidades objetos de aprendizagem e, integradamente, de avaliação. De acordo com Richards (2006), na abordagem comunicativa, isso é alcançado por meio da comunicação real, uma vez que se aprende uma língua na medida em que se faz uso dela para se expressar e compreender os outros. Para o autor, os princípios básicos da abordagem comunicativa incluem, especialmente, “fazer da comunicação real o foco da aprendizagem”¹⁹ (RICHARDS, 2006, p.13). Para isso, deve-se oferecer aos aprendentes oportunidades de experimentar e testar o que eles sabem, sendo tolerante com seus erros, uma vez que eles são indícios da construção da competência comunicativa. Outro ponto importante é oferecer aos aprendentes a oportunidade de desenvolver tanto a precisão (*accuracy*) quanto a fluência, bem como integrar as diferentes habilidades como a fala, leitura e compreensão oral, uma vez que elas geralmente ocorrem juntas no mundo real. Por fim, o autor sugere que os aprendentes busquem deduzir e

¹⁹ Make real communication the focus of language learning.

descobrir as regras gramaticais da língua adicional, o que vai de encontro aos métodos que estimulam as instruções diretas dadas pelo professor.

De acordo com Larsen-Freeman (2000, p. 134), “talvez a maior contribuição da abordagem comunicativa seja o convite feito aos professores para analisar a fundo o que envolve o processo de comunicação”²⁰. Segundo a autora, para se comunicar, são necessários conhecimentos sobre os aspectos linguísticos, os significados e as funções da língua adicional. Larsen-Freeman (2000, p. 128) defende que:

Eles [os aprendentes] precisam saber que formas diferentes podem ser utilizadas para executar uma função, assim como uma única forma pode servir para várias funções. Eles devem ser capazes de saber escolher entre as mais apropriadas, aquela que melhor se adequa ao contexto e aos papéis exercidos pelos interlocutores. Eles devem também saber gerenciar o processo de negociação de significado. Comunicação é um processo; e o conhecimento das formas da língua é insuficiente.²¹

De acordo com essa perspectiva, atividades comunicativas trazem à tona a riqueza das línguas. Discute-se com os aprendentes as diferentes formas de dizer, o que cabe a cada contexto e a cada posição exercida pelos falantes e/ou ouvintes. Larsen-Freeman também aponta o papel do professor em criar situações em que a comunicação autêntica possa ocorrer. Isso pode ser alcançado por meio de tarefas em que os aprendentes devam ir em busca de informações, de fato, não conhecidas. Apresento, então, alguns exemplos de como isso pode ser conduzido. Ao invés de pedir a eles que falem sobre suas rotinas, é possível reuni-los em grupos e estimulá-los a verificar quem tem a rotina mais estressante, a mais saudável, a mais inusitada etc. No lugar da tradicional redação sobre as férias, tendo em vista o uso das estruturas do passado, é possível colocar a produção de *scrapbooks* com fotos e dizeres, ou ainda postagens nas redes sociais com a criação de uma linha do tempo. Essas ações são mais próximas das que se realiza no dia a dia.

Visão semelhante a essa é expressa por Martinez (2009), que se situa na Didática das Línguas. Tomando por base as proposições de Germain e LeBlanc (1988), o autor ressalta a importância da criação de situações de comunicação orientada, nas quais os aprendentes terão a chance de “ler com a intenção de se informar, escrever na intenção de satisfazer uma

²⁰ Perhaps the greatest contribution of CLT is asking teachers to look closely at what is involved in communication.

²¹ They need to know that many different forms can be used to perform a function and also that a single form can also serve a variety of functions. They must be able to choose from among these the most appropriate form, given the social context and the roles of the interlocutors. They must also be able to manage the process of negotiating meaning with their interlocutors. Communication is a process, knowledge of the forms of language is insufficient.

necessidade do imaginário, escutar com a intenção de conhecer os desejos de alguém, falar na intenção de exprimir seus próprios sentimentos” (GERMAIN; LeBLANC, 1988 apud MARTINEZ, 2009, p. 72).

Atividades de comunicação autêntica estão na essência da aprendizagem autônoma, uma vez que os aprendentes precisam ir em busca de diferentes recursos e saberes a fim de serem capazes de se posicionarem por meio da língua. Por essa razão, defendo que elas são espaços propícios para a emergência de comportamentos autônomos que conduzem à aquisição. Além da abordagem comunicativa, outras abordagens podem ser úteis ao professor para nortear a criação atividades de comunicação autêntica, como mostro a seguir.

2.3.2. Aprendizagem baseada em tarefas

De acordo com Larsen-Freeman (2000, p 144), o objetivo central da aprendizagem baseada em tarefas é oferecer ao aprendente um contexto natural para o uso da língua alvo. A autora defende que “enquanto os aprendentes trabalham para completar uma tarefa, eles têm várias oportunidades de interagir. Presume-se que tal interação facilite a aquisição da língua, já que eles precisam se esforçar para entender um ao outro e para expressar suas ideias”²². É possível perceber, nas palavras de Larsen-Freeman, que o processo de aquisição provém das tentativas de completar a tarefa. Concomitantemente, o aprendente é convidado a exercer um papel mais ativo e reflexivo, o que abre espaço para a emergência da autonomia. Tal visão vai ao encontro do que está proposto nesta tese.

Para ter uma noção precisa dessa abordagem, é necessário compreender o que são tarefas. Nunan (2004) explica que elas devem ser entendidas como ações do dia a dia que fazem parte da rotina das pessoas: pintar uma parede, ir ao mercado ou limpar a casa são alguns exemplos. As tarefas podem ser subdivididas em não linguísticas, quando não demandam ações comunicativas; e linguísticas, que implicam a expressão e compreensão de mensagens. Segundo o autor, essas últimas podem ser transformadas em tarefas pedagógicas nos contextos de aprendizagem de línguas adicionais, como as salas de aulas ou centros de autoacesso.

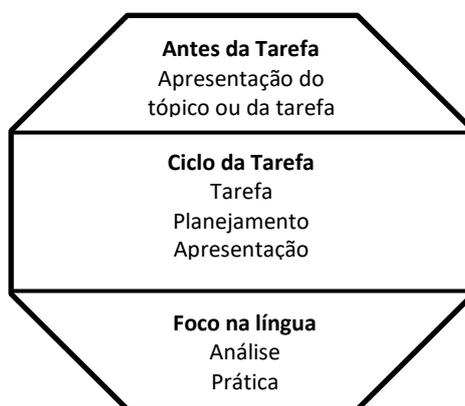
²² as learners work to complete a task, they have abundant opportunities to interact. Such interaction is thought to facilitate language acquisition as learner have to work to understand each other and express their own meaning.

Uma tarefa pedagógica é uma atividade de sala de aula que envolve os aprendentes na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua alvo enquanto sua atenção está concentrada em mobilizar conhecimento gramatical a fim de expressar significados, e na qual a intenção é transmitir uma mensagem no lugar de manipular formas [linguísticas]. A tarefa também deve ter um senso de completude, colocando-se como um ato comunicativo por si só, com começo, meio e fim (NUNAN, 2004, p. 4)²³.

O professor que tem em vista fomentar a aprendizagem autônoma pode incluir em suas aulas atividades refletidas em tarefas pedagógicas, no lugar de explicações de aspectos da gramática da língua. É possível solicitar aos alunos que simulem situações de compras no mercado, pedidos de comida em restaurantes, entrevistas de emprego, escrita de e-mails de trabalho, postagens de comentários em redes sociais, entre outros. Completar essas tarefas demanda interação com colegas, mobilização de saberes linguísticos, familiarização com gêneros textuais e uso da língua adicional em situações similares às autênticas.

A fim de didatizar essas tarefas, o planejamento do professor pode incluir diferentes etapas que apresentem alguns dos saberes necessários aos aprendentes para que eles sejam capazes de completá-las. Harmer (1991) sugere uma sequência para as atividades que envolvam tarefas pedagógicas, representada na figura que reproduzo a seguir.

Figura 2: Passo a passo da aprendizagem baseada em tarefas



Fonte: HARMER (1991, p. 87)

²³ A piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing, or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end.

Harmer (1991) explica que antes de pedir aos alunos que façam a tarefa, é preciso um momento para apresentá-la, oferecendo instruções claras assim como o vocabulário que possa vir a ser útil. Retomando um exemplo que apresentei anteriormente, para fazer pedidos de comida em um restaurante, essa fase inicial poderia incluir leitura de cardápios e estudo do vocabulário. Esse também é o momento ideal para apresentação de modelos, o que pode ser feito por meio de vídeos em que pessoas estejam em restaurantes fazendo seus pedidos aos garçons. Nessas atividades, os aprendentes familiarizam-se com o gênero e vocabulário que utilizarão.

Após essa preparação, dá-se início à segunda fase, que é a tarefa em si. Nesse momento, os aprendentes fazem uso dos conhecimentos que já possuem, bem como os aprendidos na fase anterior. A interação se dá por meio do trabalho em pares ou em grupos. Ao completar a tarefa, os aprendentes precisam planejar uma forma de apresentar a experiência, na forma escrita ou oral.

Feita a apresentação, inicia-se a fase final, cujo foco é a avaliação da apropriação da língua adicional. Nesse momento, o professor oferece *feedback* aos aprendentes, tomando por base observações feitas ao longo da fase anterior. De posse desse retorno, uma nova rodada de prática da tarefa é conduzida, na qual eles terão a chance de corrigir os erros que cometeram.

O passo a passo de Harmer (1991) é apenas uma sugestão de sequência que pode ser seguida pelo professor. Este, contudo, tem autonomia para desenvolver suas próprias rotinas, de acordo com o perfil de sua turma e do contexto em que atua.

Em 2003, Rod Ellis, observou que eram poucos os currículos de escolas e universidades norteados pela aprendizagem baseada em tarefas. A tradição do foco nos aspectos gramaticais ainda era forte. Acredito que, no Brasil, ainda que tantos anos depois, o panorama não é tão diferente. Ellis (2003), todavia, observou que começavam a surgir na literatura experiências com o uso de tarefas, mesmo em currículos tradicionais. Os resultados mostravam que os principais benefícios incluíam o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes e a redução da atenção aos aspectos gramaticais.

Diante do apresentado, é possível concluir que a aprendizagem baseada em tarefas também reúne algumas das condições para a emergência de comportamentos autônomos. Os aprendentes exercem um papel ativo a fim de completar a tarefa, interagem com seus pares ao longo do processo e, e fazem uso constante da língua alvo. Ainda que não seja diretamente mencionados na literatura sobre aprendizagem baseada em tarefas, conhecimentos metacognitivos podem ser apresentados aos alunos pelo professor, a fim de estimular a ação

consciente. Por essa razão, o conhecimento sobre a aprendizagem baseada em tarefas é uma boa inclusão na formação de professores de línguas adicionais. Seguindo essa mesma linha, está aprendizagem baseada em projetos, a ser apresentada na subseção que segue.

2.3.3. Aprendizagem baseada em projetos

A aprendizagem baseada em projetos é mais um exemplo de abordagem de ensino que pode estimular a autonomia dos aprendentes. De acordo com Benson (2011), ela é um desdobramento dos postulados de John Dewey e William Kilpatrick, cuja essência é a ideia da aprendizagem por meio da experiência.

Bender (2014, p. 15) afirma que sua principal característica é a utilização de “projetos autênticos e realistas, baseados em uma questão, tarefa ou problema altamente motivador e envolvente, para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto do trabalho cooperativo para a resolução de problemas”. Em linhas gerais, o professor sugere uma questão norteadora, relacionada à realidade do mundo, para que os aprendentes possam resolver, trabalhando em cooperação com seus pares. A fim de solucionar essa questão, será necessário fazer pesquisas em diferentes áreas do conhecimento, o que garante à aprendizagem baseada em projetos um caráter multidisciplinar. Na caracterização de Bender é possível observar a participação ativa e interativa dos aprendentes, elemento essencial para a emergência da autonomia na perspectiva adotada nesta tese.

Stoller (2006) esclarece que a natureza dos projetos pode variar bastante, partindo dos mais simples até os mais elaborados, com sequências de tarefas a serem cumpridas. A duração irá depender disso, com projetos a serem feitos em apenas uma aula até aqueles que serão conduzidos ao longo de todo o ano letivo. Stoller (2006, p. 22) acrescenta que:

Projetos podem envolver entrevistas, enquetes, pesquisa em bibliotecas ou na internet, trocas de cartas ou e-mails, e/ou viagens de campo; quase todos os projetos expõem os aprendentes à língua em fontes de informação autênticas. Alguns projetos resultam em apresentações teatrais, formação de clubes ou eventos para arrecadar fundos (Gaer & McClintick, 1995); outros são concluídos com relatórios, pôsteres, quadros de avisos, debates, livretos, jornais de turma, apresentações orais com recursos visuais, vídeos, portfolios, entre outros. Resultados como esses podem ser dirigidos a um público-alvo autêntico (por exemplo, uma carta a um agente do governo, uma mostra cultural em uma estação de metrô, um *website* para turistas, uma apresentação em multimídia para novos estudantes), enquanto outros

são apresentados a públicos simulados formados pelos alunos e pelo professor.²⁴

A literatura em Linguística Aplicada conta com uma variedade de relatos de experiências norteadas pelos pressupostos da aprendizagem baseada em projetos. Fragoulis (2009) descreve o projeto que desenvolveu com seus alunos do sexto ano em uma escola regular na Grécia. Tendo como tema central a necessidade de divulgação da história local, os estudantes decidiram aprofundar-se no tema por meio da coleta de dados em jornais, revistas e livros, além de entrevistas com moradores da região. A pesquisa também abarcou a cultura, e foram compiladas histórias, lendas e mitos da cidade. Como resultado, um evento foi organizado especialmente para a sociedade local, no qual os alunos tiveram a chance de apresentar suas criações: um álbum com fotos e comentários e um panfleto sobre a importância de proteger o patrimônio histórico e o ecossistema, escritos na língua materna e na língua estrangeira – inglês. Ao tratar dos benefícios trazidos pela experiência, Fragoulis (2009, p. 116) evidencia que “a maioria dos estudantes mostrou avanços nas quatro habilidades. A produção e compreensão oral, em especial, foram as que mais melhoraram”²⁵. A autora acredita que isso tenha se dado devido à preocupação dos aprendentes em construir um discurso coeso para um público real. Fragoulis também destaca resultados positivos no que se refere à motivação e ao trabalho colaborativo. Contudo, houve dificuldades por parte de alguns alunos em se acostumar com o novo papel desempenhado pelo professor, que ao invés de atuar como o provedor do conhecimento, passou a assisti-los e aconselhá-los na condução do projeto.

Dooly e Sadler (2016), por sua vez, estimularam seus alunos a se tornarem jovens cientistas em um projeto que eles denominaram *Healthy Habits*. Fazendo uso de recursos tecnológicos, os autores criaram vídeos com dois personagens virtuais, os pesquisadores *Dr. Stella* e *Dr. Albert*, como mostro na figura abaixo:

²⁴ Projects can involve face-to-face interviews, surveys, library or Internet searches, snail mail written correspondence, e-mail exchanges, and/or field trips; almost all projects expose students to language by means of authentic information sources. Some projects result in theatrical performances, the formation of a club, or a fund-raising event (Gaer & McClintick, 1995); others conclude with formal written reports, posters, bulletin board displays, booklets, debates, class newspapers, oral presentations supported by graphic displays, multimedia presentations, videos, portfolios, and so forth. Final outcomes such as these can be directed towards authentic audiences (e.g., a letter to a governmental official, a pin-and-string display in a railroad station, a Web site for tourists, a multimedia presentation for new students), while others are presented to simulated audiences made up of classmates and the teacher.

²⁵ Most students showed an improvement in all four skills. Their speaking and listening, in particular, had the greatest improvement.

Figura 3: Dr. Stella e Dr. Albert do projeto *Healthy Habits*



Fonte: Dooly e Sadler (2016, p. 61)

Esses cientistas estavam investigando os hábitos de adolescentes e solicitavam aos aprendentes que os ajudassem nessa tarefa. A cada aula, os professores levavam vídeos em que os pesquisadores entrevistavam esses jovens, pedindo a cada um deles que descrevessem em detalhes a sua rotina. Em seguida, os alunos deveriam determinar quais eram os hábitos pouco saudáveis de cada um, e escrever recomendações de mudanças de comportamento, por exemplo: *Smelly Sally does not take a shower every day. She should take a shower at least once a day*²⁶. Esse projeto foi conduzido simultaneamente com alunos da Espanha e da Áustria, e os professores organizaram videoconferências entre as duas turmas para que eles pudessem compartilhar suas conclusões.

Ao apresentar os resultados do projeto, Dooly e Sadler (2016, p. 67) mostram que “muitos alunos foram capazes de produzir estruturas na língua alvo que iam muito além do que seria esperado de alunos desse nível e idade”²⁷. Seus dados também evidenciaram que os aprendentes foram capazes de se engajar em conversas com seus pares e professores, negociando significados a cada vez que enfrentavam dificuldades na comunicação na língua alvo. Para além da aprendizagem da língua adicional, os autores também mostraram que os aprendentes foram capazes de refletir sobre seus próprios hábitos de vida, tendo a chance de fazer escolhas mais saudáveis, como comer frutas e beber sucos na hora do lanche.

As experiências aqui apresentadas mostram como a aprendizagem baseada em projetos pode ser uma rica experiência de aprendizagem, capaz de estimular a autonomia e

²⁶ Tradução para o português: Sally Fedorenta não toma banho todos os dias. Ela deveria tomar banho pelo menos uma vez por dia.

²⁷ Several students were able to produce target language structures far beyond the expected output of learners at this age and level.

motivação dos aprendentes. Sua utilização, contudo, demanda do professor um conhecimento claro sobre o que são projetos, bem como uma postura menos diretiva nas aulas. Ao invés de dar explicações sobre a língua, ele orienta os alunos na escolha do projeto e os ajuda ao longo das etapas e na apresentação dos resultados.

Essa mudança de postura não é exclusiva da aprendizagem baseada em projetos. Pelo contrário, ela na verdade se estende a todas as abordagens comunicativas aqui apresentadas. O professor minimiza os momentos de ensino diretivo e maximiza as oportunidades de ação dos alunos, e sua atuação passa a ser mais relacionada à orientação e ao aconselhamento.

*

Como é possível concluir a partir do que foi apresentado até aqui, a formação de professores com foco na autonomia demanda a construção de uma sólida base teórica. De posse desses saberes, o professor em formação, possivelmente, será capaz de propor atividades que reúnam as condições necessárias à emergência de comportamentos autônomos: os aprendentes terão um papel mais ativo, serão apresentados gradualmente a saberes metacognitivos que nortearão sua tomada de decisão, participarão de atividades de comunicação autêntica e aprenderão colaborativamente com seus pares e professores. Para essas duas últimas funções, os conhecimentos apresentados nesta subseção são de grande valia. A competência na criação de situações de comunicação autêntica se constrói gradualmente, a partir da incorporação dos princípios teóricos no planejamento, execução e avaliação de atividades de aprendizagem.

De igual importância é a diminuição das intervenções diretivas, especialmente daquelas em que são apresentados aspectos da gramática da língua. O papel do professor, no contexto de fomento à autonomia, é aconselhar os aprendentes em suas trajetórias de aprendizagem, com atenção especial àqueles que enfrentarem dificuldades na mudança de atitude e tomada de controle. Por essa razão, na subseção que segue, apresento mais um elemento que considero importante para a formação docente: o aconselhamento na aprendizagem de línguas adicionais.

2.4. Aconselhamento na aprendizagem de línguas adicionais

Em 1997, Philip Riley já apontava a necessidade de o professor de línguas assumir um papel menos diretivo no ensino e atuar mais como um conselheiro, consultor ou mentor. A partir do momento em que se ensina menos, surgem mais oportunidades para que o aluno possa aprender por si mesmo. Ao invés do tradicional ensino da gramática, é possível levá-lo à descoberta das funções subjacentes às ações comunicativas, analisando contextos reais. Essa análise, uma estratégia de aprendizagem, pode se iniciar em sala de aula e continuar fora dela: em casa, na biblioteca ou no centro de autoacesso. As descobertas oriundas desses estudos autogeridos podem vir a ser usadas nas aulas subsequentes, em momentos de comunicação autêntica organizados pelo professor. Situações de ensino como essa são maneiras de se fomentar a autonomia em sala de aula.

Alguns alunos adaptar-se-ão facilmente a esse novo estilo de aula. Contudo, decerto haverá aqueles que precisem de atenção mais individual e personalizada. Nesses casos, o aconselhamento em aprendizagem de línguas adicionais, uma das atividades em centros de autoacesso, pode ser uma contribuição positiva. Tendo em vista que se trata de uma prática pouco conhecida em nosso país, na presente subseção, abordo seus conceitos principais, iniciando por sua caracterização e objetivos. Em seguida, exponho os resultados de pesquisas que se deram no âmbito do aconselhamento, a fim de oferecer uma visão geral da prática, bem como de evidenciar os seus efeitos. Por fim, trato da questão da formação de conselheiros, dando destaque às habilidades a ele necessárias e a possíveis técnicas com potencial para aprimorar a prática.

2.4.1. Caracterização e objetivos

A origem do aconselhamento em aprendizagem de línguas adicionais está diretamente ligada aos centros de autoacesso. Ao se analisar a literatura sobre o tema, percebe-se que essa prática surgiu da necessidade de se oferecer apoio personalizado a aprendentes de línguas que precisassem de ajuda na condução de seus estudos autogeridos. Holec (1981), ao apresentar as atividades desenvolvidas no CRAPEL, nomeia o profissional que oferece essa assistência de *animateur*.

A partir da publicação de Mozzon-McPherson e Vismans (2001), o aconselhamento se estabelece como um campo de investigação, e o termo conselheiro passa a ser amplamente utilizado. Outro ponto interessante desta publicação é que o conselheiro é visto como um

profissional diferente do professor, uma vez que sua função principal é estimular e apoiar a aprendizagem autônoma dos aprendentes. *A priori*, seu *locus* de atuação era, de fato, o centro de autoacesso, mas os estudos de Leni Dam (2003; 2009), David Little (2013), Borges e Magno e Silva (2019), entre outros, mostram que o aconselhamento pode ser exercido também na sala de aula regular. Aprender sobre o aconselhamento pode capacitar o professor em formação para atuar nesses dois contextos.

A literatura da área conta com múltiplas definições para o aconselhamento, e cada uma delas ressalta características importantes dessa prática. Esch (1996, p. 42), ao tratar das formas de apoio na Universidade de Cambridge, o define como um:

Sistema de intervenções que objetivam apoiar a metodologia de aprendizagem de línguas dos estudantes por meio de “conversas”, i.e., pelo uso da língua na estrutura da interação social para ajudar os aprendentes a refletir sobre suas experiências de aprendizagem, identificar inconsistências e a direcionar seus próprios caminhos.²⁸

As palavras da autora ressaltam o aspecto dialógico e reflexivo do aconselhamento. Por meio do diálogo, o conselheiro ajuda o aconselhado a personalizar a aprendizagem, selecionando materiais e métodos que estejam de acordo com as preferências deste último. Em Cambridge, o aconselhamento era um serviço oferecido aos usuários do centro de autoacesso, que voluntariamente optavam por receber esse apoio. Esch também menciona que alguns alunos poderiam ser encaminhados por professores, mas sem nenhum tipo de obrigatoriedade.

Reinders (2008) entende o aconselhamento como um tipo de apoio para a aprendizagem que se dá por meio de uma ou mais reuniões entre conselheiro e aconselhado, seja na modalidade presencial ou à distância. Reinders (2008, p. 1) destaca que “o objetivo do aconselhamento é oferecer orientações aos aprendentes sobre a aprendizagem de línguas e encorajá-los a desenvolver a autonomia”²⁹. O autor ressalta que se trata de um processo gradual, cujo foco não é a língua, mas como se aprende uma língua adicional. Após cada reunião, há um período de estudos autogeridos, no qual o aprendente tem a chance de pôr em prática o que foi negociado durante a sessão.

As observações feitas por Reinders (2008) dão uma ideia clara do que é o aconselhamento e de como ele difere das aulas regulares. As sessões entre conselheiro e

²⁸ System of interventions which aims at supporting students’ methodology of language learning by means of “conversations”, i.e., by using language in the framework of social interaction to help students reflect on their learning experience, identify inconsistencies and steer their own path.

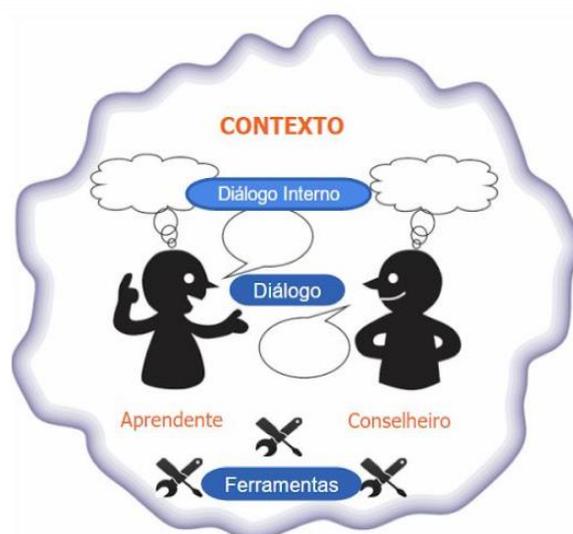
²⁹ The purpose of advising is to provide guidance about their language learning and to encourage the development of learner autonomy.

aconselhado não são espaço para se estudar a língua adicional, ainda que isso possa vir a ocorrer eventualmente. Espera-se que esses encontros sejam uma oportunidade para discutir o processo de aprendizagem. As conversas podem abranger as principais dificuldades encontradas pelos aprendentes, bem como estratégias e materiais úteis para sua superação. Um plano de ação é negociado e o aluno tem chance de colocá-lo em prática no intervalo entre as sessões. No encontro subsequente, é possível avaliar os resultados alcançados e estabelecer um novo plano, caso a dificuldade não tenha sido sanada, ou estabelecer um novo objetivo de aprendizagem. É importante deixar claro, contudo, que o aconselhamento não é uma prática uniforme ou fixa, podendo ser adaptado por cada instituição levando em consideração o seu contexto e público-alvo.

Além de entender o objetivo e as características das sessões de aconselhamento, o professor em formação pode se beneficiar do estudo das correntes teóricas que fundamentam o trabalho do conselheiro, o que consta na obra organizada por Mynard e Carson (2012). Logo no capítulo introdutório, é apresentada a seguinte definição: “o aconselhamento envolve o processo e a prática de ajudar os alunos a direcionar suas próprias trajetórias a fim de se tornarem aprendentes de línguas mais eficazes e autônomos”³⁰ (CARSON; MYNARD, 2012, p. 4). Os autores explicam que essa prática dialoga com os princípios da Terapia Cognitivo-comportamental, que faz uso do diálogo como uma forma de mediação a fim de estimular mudanças de atitude. Nesta mesma obra, consta o “Modelo do Diálogo, Ferramentas e Contexto”, proposto por Mynard (2012), que oferece um norte para os trabalhos do conselheiro. Na figura que reproduzo a seguir, pode-se identificar seus aspectos principais.

³⁰ Language advising involves the process and practice of helping students to direct their own learning paths so as to become more effective and more autonomous language learners.

Figura 4: Modelo Diálogo, Instrumentos e Contexto para o Aconselhamento em Aprendizagem de Línguas



Fonte: MYNARD, 2012, p. 33.

Em primeiro lugar, observa-se a interação entre conselheiro e aconselhado, mediada pelo diálogo. De acordo com Mynard (2012, p. 34), por meio do diálogo, um conselheiro constrói uma relação de parceria com um aprendiz e, a partir daí, “tem a possibilidade de descobrir expectativas, motivações, crenças, experiências, diferenças individuais e preferências; na medida em que ajuda um indivíduo a refletir, entender e planejar”³¹. Fazendo uso do diálogo, o aconselhado reflete sobre suas preferências, necessidades e limitações. O conselheiro, a seu turno, também possui um diálogo interno, geralmente formado pelo levantamento das técnicas de que pode lançar mão a fim de estimular a reflexão do aprendiz.

Na base da imagem consta o segundo elemento do modelo de Mynard (2012), as ferramentas, que a autora divide em três categorias: cognitivas, teóricas e práticas. As ferramentas cognitivas são itens como planos de estudo, narrativas, diários de aprendizagem, questionários, entre outros; que estimulam a reflexão nos aprendizes, essencial para o desenvolvimento da autonomia. As ferramentas teóricas, por sua vez, são as teorias e conhecimentos que o conselheiro lança mão e que podem auxiliar o seu trabalho. Os pressupostos apresentados nas subseções anteriores podem ser considerados exemplos de ferramentas teóricas. Por fim, as ferramentas práticas são aquelas necessárias à organização

³¹ can uncover expectations, motivational factors, prior beliefs, experiences, individual differences and preferences when helping an individual to reflect, understand and plan.

da sessão de aconselhamento, e incluem o uso de gravações, notas dos conselheiros, fichas individuais com dados e histórico dos aconselhados, um sistema eficiente de marcação dos encontros, entre outros. Cada uma dessas ferramentas tem o potencial de otimizar o aconselhamento.

Por fim, o último elemento do modelo é o contexto, que, em consonância com a Teoria da Complexidade, constitui-se em um elemento ativo que influencia diretamente a aprendizagem. Assim como as ferramentas, ele também é categorizado. O contexto pessoal são as experiências prévias do aprendentes, que podem ser de grande valia para o conselheiro na tentativa de personalizar o processo de aprendizagem. O contexto físico, por sua vez, contempla o local em que ocorrem as sessões. Mynard explica que é possível notar grandes diferenças entre o aconselhamento presencial e o virtual para certos aprendentes. Alguns também têm preferência por serem aconselhados fora de sala de aula, em espaços abertos. Todas essas diferenças refletem as preferências individuais dos aprendentes, que afetam diretamente a sua motivação. Por fim, as práticas contextuais, termo criado pela autora, dizem respeito às trocas de experiências entre conselheiros, que podem melhorar significativamente o trabalho por eles desenvolvido.

Percebe-se que o modelo de Mynard (2012) contempla diferentes aspectos e pode ser um ponto de partida para entender essa prática. Como mencionado anteriormente, ela pode ser um bom acréscimo para o professor que visa fomentar a autonomia dos aprendentes. Fazer uso dessa forma de apoio personalizado, seja no ambiente que for, é um recurso no fomento da autonomia. Ademais, o professor que conhece a fundo o aconselhamento em aprendizagem de línguas adicionais tem mais facilidade para incorporá-lo em suas salas de aulas regulares. Em Borges e Magno e Silva (2019), por exemplo, temos uma excelente descrição de como o aconselhamento pode ser utilizado em grupos com níveis de proficiência variados. O contexto apresentado foi uma turma de Língua Inglesa I do curso de Letras – Inglês. A professora, que possuía ampla experiência com o aconselhamento, incentivou os aprendentes mais proficientes a oferecer apoio individual e personalizado aos menos proficientes, em um processo possibilitava tanto a aprendizagem do idioma quanto o exercício da docência. Ademais, a professora criou situações de comunicação espontânea e autêntica, como a leitura de textos com temas relevantes para os aprendentes, professores de línguas em formação, e a organização de um bazar para a venda de objetos e/ou serviços. Uma leitura atenta dessas atividades evidencia que elas reúnem algumas das condições para a emergência de comportamentos autônomos descritas nesta tese, como o papel ativo dos

aprendentes, a oportunidade de comunicação autêntica e a aprendizagem colaborativa. Ao descrever os resultados, as autoras mostram que:

Ao usar os diferentes níveis de habilidade dos aprendentes, uma forte cooperação emergiu e a turma inteira funcionou como um sistema, cujos resultados foram claramente maiores que a soma de suas partes. Cada aula foi planejada como uma unidade integrada, criando oportunidades de interação entre estudantes de diferentes níveis de proficiência, na esperança de que oportunidades de aprendizagem exponenciais tomassem forma³² (BORGES; MAGNO E SILVA, 2019, p. 12).

É por razões como essa que defendo que aprender sobre o aconselhamento seja um acréscimo importante aos cursos de formação de professores de línguas adicionais. Além de desenvolverem suas habilidades de aconselhamento, algumas dessas habilidades podem ser adaptadas pelo professor para a criação de um ambiente fomentador de autonomia em suas salas de aula.

Para além de entender as características e objetivos do aconselhamento, é importante compreender a sua prática. Na subseção que segue, apresento estudos que descrevem a trajetória do aconselhamento interpretadas à luz da Teoria da Complexidade.

2.4.2. Prática do aconselhamento

Na Universidade Federal do Pará, o aconselhamento é praticado desde 2010 e uma série de trabalhos foram publicados descrevendo a trajetória de aprendizagem de aconselhados. Em Magno e Silva, Matos e Rabelo (2015) consta a narrativa de dois casos de alunos da graduação de Letras – Língua Inglesa. Eles podem nos dar uma ideia clara da prática do aconselhamento.

O primeiro aconselhado procurou o aconselhamento voluntariamente e estabeleceu como objetivo inicial desenvolver a escrita acadêmica em inglês visando não ter muitas dificuldades no Trabalho de Conclusão de Curso, que se daria no ano seguinte. Um plano de ação foi negociado e estabeleceu-se que o aconselhado escreveria, semanalmente, pequenos parágrafos sobre a temática do futuro trabalho. Entretanto, a conselheira percebeu que ele

³² Using the mixed level abilities of the students, cooperation strongly emerged and the whole class functioned as a system whose results were clearly more than the sum of its parts. Each class was planned as an integrated unit, creating opportunities of interaction among students of different levels, hoping that exponential opportunities for learning would be shaped.

não entregava as tarefas. A cada semana, inúmeras razões eram dadas para tal, novos prazos eram estipulados, mas novamente descumpridos. Ao notar esse comportamento recorrente, a conselheira identificou que o sistema de seu aconselhado estava em uma bacia atratora³³. Sua função era perturbar o sistema, na expectativa de gerar energia o suficiente para tirá-lo deste estado e possibilitar a mudança de fase (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Ela o fez por meio de uma reflexão conjunta, mostrando a ele a recorrência do comportamento e guiando-o na busca das possíveis consequências que poderiam emergir disso.

A partir daí, as sessões que se seguiram passaram a incluir relatos sobre a rotina do aconselhado, a fim de identificar os fatores que impunham obstáculos à produção das tarefas. Notou-se que essa dificuldade no cumprimento de prazos não se limitava ao aconselhamento, mas se estendia às disciplinas da graduação. A razão para tal, encontrada por meio da reflexão, foi a dificuldade que ele tinha em equilibrar os estudos e as atividades de lazer, que eram sempre priorizadas. A alternativa dada pela conselheira incluiu a organização de uma agenda holística mais equilibrada, que contivesse todas as suas atividades, inclusive as de lazer. Assim, o aluno perceberia a quantidade de tempo que estava realmente dedicando aos estudos em comparação com seus outros compromissos.

Essa estratégia gerou bons resultados. O aconselhado passou a executar suas tarefas dentro dos prazos estipulados. A escrita semanal dos parágrafos na temática de seu futuro trabalho de conclusão rendeu bons frutos também. Além de se adiantar na revisão da literatura, ele conseguiu apresentar um trabalho em um evento acadêmico de sua área, compilando o que havia estudado até então. Embora não conste no artigo, sabe-se que este aconselhado conseguiu defender o seu TCC e foi aprovado com um bom conceito.

O relato também evidencia um comportamento frequente no aconselhamento: o autodescobrimento. O diálogo com os aconselhados propicia a reflexão sobre as preferências, necessidades e limitações que eles possuem. Esse contexto pessoal, como visto no modelo de Mynard (2012), afeta significativamente a aprendizagem e deve ser levado em consideração na organização de um plano de estudos personalizado. Reflexões desse tipo também estão presentes no segundo relato de Magno e Silva, Matos e Rabelo (2015).

³³ Bacias atratoras ou atratores, como mencionado na subseção 2.1.2, são áreas para onde o sistema tende a se mover (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Para facilitar o entendimento deste conceito, as autoras explicam que o sistema segue sua trajetória em meio a uma paisagem de vales e montanhas. Os atratores seriam os vales e uma vez que o sistema cai dentro deles, precisa reunir grande quantidade de energia para escapar de lá. Trazendo essa discussão para o âmbito do ensino e aprendizagem e do aconselhamento, as bacias atratoras podem ser entendidas como padrões de comportamento que muitos aprendentes de línguas tendem a apresentar, como a não resolução as tarefas ou descumprimento prazos.

Uma aluna procurou o aconselhamento por ter dificuldades em acompanhar as aulas das disciplinas da graduação. Logo na primeira seção, o conselheiro propôs reflexões sobre as razões que a haviam levado à escolha do curso de Letras Inglês. Ela respondeu que sua irmã fazia esta mesma graduação em uma universidade no interior do estado, e sempre falava coisas boas sobre os assuntos que estudava. Isso, aliado às boas lembranças das aulas de língua inglesa na educação básica, fundamentaram a sua escolha. O conselheiro, então, questionou se ela tinha interesse em atuar como professora, e ficou surpreso com a forte negativa dada pela aconselhada. Nas sessões que se seguiram, foi percebido que ela estava extremamente desmotivada diante das dificuldades nas aulas de língua e nas leituras de textos acadêmicos em inglês. Tudo isso era exacerbado pelo contraste de seu desempenho com a proficiência e o interesse de seus colegas de turma. Como resultado, ela começou a faltar aulas e a tirar notas baixas. Fazendo uso das técnicas de visualização do eu-futuro (DÖRNYEI; USHIODA, 2009), o conselheiro pediu que a aconselhada pensasse sobre o seu futuro profissional, e ela sempre relatava a falta de interesse na docência do idioma. Ela mencionou que há algum tempo, já pensava em trocar de curso. Sugeriu-se então que ela construísse uma tabela com os pontos positivos e negativos de uma possível desistência. O resultado foi o esperado: a aconselhada percebeu que uma licenciatura não era a carreira que desejava, pois estava distante de seus objetivos profissionais. Ela cancelou sua matrícula e passou a estudar para concursos públicos.

Ainda que essa segunda experiência possa vir a ser entendida como um caso de insucesso na aprendizagem do idioma, ressalto que ela demonstra um efeito positivo importante: a reflexão sobre os objetivos pessoais e uma descoberta de si mesmo. Muitos aprendentes não estão cientes das razões que os levam a estudar idiomas. Eles o fazem por pensarem ser algo importante para suas vidas. Todavia, ter em mente objetivos claros pode ser um fator extremamente motivador, capaz de direcionar e sustentar as ações do processo de aprendizagem. Objetivos vagos, ou a ausência deles, podem ter um efeito contrário. O diálogo do aconselhamento propicia, como já mencionado, essa autodescoberta, que facilita o estabelecimento de objetivos, a personalização da aprendizagem, a observação de resultados positivos e a motivação para “ir além”, tomando emprestadas as palavras de Paiva (2011), apresentadas na introdução desta tese.

Outro estudo que descreve a trajetória de aprendizagem de aconselhados, destacando seus efeitos e seu caráter complexo é o de Morhy (2015). Deste estudo longitudinal que cobre o período de dois anos, dou destaque a certos momentos relevantes do aconselhamento. O primeiro deles é a contribuição que, neste caso, o aconselhamento teve

na formação docente da aconselhada. A autora explica que, como ela era aluna da graduação em Letras, sempre conduziu as discussões avaliando as perspectivas sob a ótica do aluno e do professor em formação. Ela era constantemente questionada sobre o tipo de profissional que queria ser. Morhy (2015, p. 67) relata que “além de seu crescimento como aluna, AC1 passou a avaliar que precisa ser uma professora cautelosa com as palavras, disposta a entender a sala de aula e sua complexidade”.

O segundo momento a ser destacado envolve o trabalho feito com certas crenças da aprendente. No seu terceiro semestre do curso, o professor de língua inglesa estipulou como prova oral uma conversação em pares com duração mínima de oito minutos. Durante a sessão de aconselhamento, a aconselhada se mostrou extremamente nervosa com a avaliação vindoura. Ela afirmou não ser capaz de manter uma conversação por todo esse tempo, uma vez que estava apenas em seu terceiro semestre de estudo do idioma. Ela tinha a crença de que apenas alunos com muitos anos de estudo seriam capazes de fazê-lo. Junto com sua conselheira, elas montaram um plano de ação para ter sucesso na tarefa, fazendo uso de estratégias sugeridas pela conselheira.

Minha ideia foi a de que se criasse, inicialmente, um esboço escrito no caderno, como perguntas e respostas, de acordo com o tópico das lições de seu livro didático. Por exemplo, falar de gostos e preferências pessoais em relação à comida, filmes e programas de TV. Sugeri, também, que AC1 incluísse as expressões conversacionais do idioma inglês, como em uma conversa real; algumas dessas expressões estavam em seu livro, outras foram tiradas dos livros anteriores com os quais havia estudado (MORHY, 2015, p. 68)

O diálogo foi montado, revisado e ampliado várias vezes, sempre em um trabalho conjunto. Elas também ensaiaram bastante, gravando as interações, com o duplo objetivo de controlar o tempo e avaliar a pronúncia. Depois de toda essa prática, a aconselhada conseguiu um excelente resultado na prova oral, extrapolando o tempo mínimo pedido e falando por mais de dez minutos. Em relatos posteriores, a aconselhada agradece a conselheira por ajudá-la a “perceber” que ela era capaz de se comunicar na língua alvo, ainda que fosse uma iniciante.

Vê-se assim que o aconselhamento influencia profundamente a resignificação das crenças dos aprendentes. Por meio de reflexões e da construção de planos de ação adequados, o aconselhado pode alcançar resultados antes por ele considerados inalcançáveis. Nota-se ainda que o conselheiro sugere estratégias, monitora a sua execução e estimula a avaliação dos resultados.

Um último estudo que gostaria de mencionar nesta subseção foi conduzido por mim em minha dissertação de mestrado. Rabelo (2016) mostra como o aconselhamento pode ampliar a percepção dos aconselhados sobre as oportunidades de aprendizagem presentes no contexto, i.e., os propiciamentos do ambiente, fazendo uso dos termos da abordagem ecológica utilizada na pesquisa (VAN LIER, 2000).

Dentre os vários objetivos de aprendizagem selecionados pela participante, destaco dois. O primeiro foi organizar melhor a rotina de estudos, pois ela tinha dificuldades em cumprir os prazos de entrega de suas tarefas. Sugeri então o uso de uma ferramenta cognitiva muito útil: uma agenda. Mostrei a maneira como eu fazia uso deste instrumento a fim de oferecer um modelo. Ela não apenas seguiu essas instruções como encontrou novas possibilidades de ação. Além de anotar seus compromissos acadêmicos e pessoais, ela fazia listas de palavras, anotava pensamentos do dia, escrevia a letra de músicas, entre outros. Notou-se então que o mesmo elemento apresentou múltiplos propiciamentos para a participante. Tive a chance de aconselhá-la por um ano inteiro, e a agenda sempre esteve presente em nossas sessões.

O segundo objetivo selecionado por esta aconselhada foi o desenvolvimento da comunicação oral. Como é praxe no aconselhamento, apresentei um cardápio de ações como sugestões e a selecionada por ela foi conduzir as sessões em inglês, o que oportunizaria o uso autêntico e espontâneo da língua, fundamentais para autonomia (LITTLE, 2013). No excerto abaixo, retirado de uma das sessões, observa-se como se dava essa prática. O tema da conversa era um livro que ela estava lendo. Neste encontro, além do conselheiro (CL) e da aconselhada (AC3CL4), contamos com a presença da professora assistente Sarah Sanderson³⁴ (SS).

SS: Can you talk about the book in English?

[silêncio]

CL: Why don't you try?

AC3CL4: (risos)

CL: I guess you should try!

SS: Cause I can help cause I know the book.

AC3CL4: The book it's about...

SS: hum hum...

AC3CL4: Hum... a girl... and she has? A terminal cancer? She... She goes... to church. And... he... he... eu não sei falar grupo (risos). And there she knows... no... she meets... hum... a guy (risos).

³⁴ Sarah Sanderson era uma *English Teaching Assistant* (ETA) – programa da Fulbright que enviava apoio a cursos de Letras em diversas universidades no mundo todo (mais informações em <https://fulbright.org.br/edital/institucional-etlas/>). Sarah Sanderson, na ocasião, participava do treinamento para novos conselheiros.

SS: Hum hum.

AC3CL4: Hum... called... called? Augustus Waters. Hum... and... they... become... two friends. Entendeu?

CL: Yeah. They became friends.

AC3CL4: They became friends. And... hum... They talk a lot by... through? By cellphone. And... and... he... how can I say 'levar'?

CL: He takes.

AC3CL4: He takes her... hum... to... como é Holanda?

SS: The Netherlands.

AC3CL4: The Netherlands... to... to... for to... for her... to meet?

SS: Hum hum.

AC3CL4: The... hum... the au... como é que é? Autor?

SS: Author.

AC3CL4: Author (risos). The author that writes her favorite book.

CL: Oh, what a beautiful story.

(RABELO, 2016, p. 66-67)

No excerto, é possível observar não apenas a tentativa da aconselhada de usar a língua adicional, mas também a maneira como os conselheiros medeiam e incentivam a interação. As constantes práticas resultaram no aumento de confiança da participante e, com o tempo, as sessões passaram ser conduzidas majoritariamente em inglês, ainda que ela estivesse apenas no segundo semestre do curso. Ademais, o aconselhamento a ajudou na percepção da grande oportunidade de prática que existia nas oficinas ofertadas pelo centro de autoacesso da Faculdade, a BA³. Ela participou de várias delas, algumas ofertadas por Assistentes de Ensino de Inglês, que nesta época atuavam na FALEM.

As conclusões deste estudo evidenciam que as mediações do aconselhamento e os constantes reforços positivos contribuíram significativamente para a autonomização da participante e para o desenvolvimento de sua fluência no idioma. Além disso, o estudo corrobora a visão de Paiva (2010) de que o aprendente autônomo deve ser capaz de identificar os propiciamentos existentes em seu meio. Concomitantemente, cabe ao conselheiro auxiliar o aprendente nesta percepção.

Os estudos mencionados anteriormente fornecem uma ideia da prática do aconselhamento, especialmente da maneira como ele difere do que costuma ocorrer nas salas de aulas regulares. Todavia, isso não quer dizer que esses contextos não possam fazer uso do aconselhamento. Como nos apontam os estudos de Little, Dam e Legenhausen (2017), o uso dos *logbooks*, ou diários de aprendizagem, podem propiciar orientações personalizadas, mesmo em turmas numerosas. Além disso, como menciono anteriormente, acredito que o uso de metodologias de ensino como a aprendizagem baseada em tarefas e a aprendizagem baseada em projetos demandem do professor essa postura menos diretiva na orientação dos trabalhos dos alunos.

Essa mudança de postura decerto exige uma preparação por parte dos professores, estejam eles em exercício ou em formação. Por essa razão, na subseção que segue, discorro sobre os elementos importantes necessários à capacitação para o trabalho com o aconselhamento.

2.4.3. Formação de conselheiros

Assim como a formação de professores para o trabalho com a autonomia, a preparação de novos conselheiros engloba saberes teóricos, alguns deles já mencionados nesta tese, e exercícios de ordem prática, especialmente no que tange o uso do discurso, como explica Magno e Silva et al (2013, p. 56):

O aconselhamento é intimamente ligado à autonomia, uma vez que procura instaurar práticas que se estendem muito além das sessões. Isso pode ocorrer se houver nessas sessões a busca de uma atmosfera que maximize a autonomia do aprendente e que minimize as intervenções em tom professoral que apontam soluções para os problemas do aprendente.

O papel do conselheiro nas sessões de aconselhamento não é oferecer respostas, mas, em primeiro lugar, estimular o aconselhado a buscá-las por si próprio, fazendo uso da reflexão guiada por perguntas norteadoras. Caso o aprendente não consiga alcançar os resultados esperados, o conselheiro pode intervir de forma mais diretiva. Gremmo (2007) explica essa posição conflituosa informando que “a cada momento em seu trabalho, os conselheiros vivem a dificuldade de resolver a tensão entre ajudar o aprendente em aprender a aprender e ajudá-lo em um ponto específico no qual ele esteja trabalhando”³⁵ (p. 2). No fomento à autonomia, conselhos muito pontuais e diretivos podem se tornar um obstáculo. A autora problematiza essa questão e afirma que o conselheiro deve navegar entre dois estilos opostos: o primeiro ela denomina *relação de ajuda*, que pode ser entendida como uma forma de proceder na qual o conselheiro proporciona auxílio ao aconselhado de antemão, por vezes sobre problemas dos quais eles sequer estão cientes. Essa atitude pode tornar o aconselhado dependente da ação do conselheiro, impedindo-o de desenvolver comportamentos autônomos. O segundo estilo é denominado *relação de oposição*, na qual

³⁵ at every moment in their action as advisers, advisers experience the difficulty of solving the tension between helping the learner to learn how to learn, and helping the learner to go about the specific ‘bit of learning’ he/she is actually performing.

o conselheiro utiliza pistas indiretas a fim de fazer com que o aconselhado encontre sozinho as soluções para os seus problemas.

A formação de novos conselheiros pode problematizar essa questão e propor exercícios simulados que objetivem ajudá-los a desenvolver essas habilidades. Também de grande valia é a análise de gravações de sessões conduzidas por conselheiros mais experientes, atentando para as técnicas por eles utilizadas para estimular a reflexão dos aprendentes (MOZZON-McPHERSON, 2012).

A necessidade de desenvolvimento das habilidades dos conselheiros é consenso entre os pesquisadores quando se fala em treinamentos e formação. A obra mais citada a esse respeito é a de Kelly (1996). Em estudos que se propuseram a analisar o discurso do conselheiro ao longo das sessões de aconselhamento, a autora conseguiu identificar duas categorias: macro habilidades e micro habilidades. As macro habilidades são ações que objetivam auxiliar os aprendentes no autogerenciamento. Para tanto, o conselheiro precisa saber iniciar a sessão, estabelecer objetivos, guiar a discussão, apresentar modelos, oferecer apoio, dar retorno, avaliar, estabelecer conexões com questões mais amplas e, finalmente, concluir a sessão. Ao longo de cada uma dessas etapas, o conselheiro poderá fazer uso das micro habilidades, a serem entendidas como ações que estimulam a reflexão por parte dos aconselhados. Elas incluem prestar atenção, reafirmar, parafrasear, resumir, questionar, oferecer possíveis interpretações ou explicações, refletir sobre os sentimentos do aprendente, enfatizar e confrontar. O quadro completo com as habilidades de Kelly (1996) pode ser encontrado no Anexo A desta tese.

Para oferecer um exemplo de como essas habilidades se apresentam durante as sessões de aconselhamento, imaginemos a seguinte situação. Um aprendente procura aconselhamento e afirma ter dificuldades em falar o idioma. Após iniciar a sessão, o conselheiro passa para o estabelecimento de metas, e usa a micro habilidade “questionar”, para estimular a reflexão. O aconselhado responde que quer desenvolver a oralidade, um objetivo amplo demais. O conselheiro, então, “confronta” o aconselhado e, novamente, o “questiona” sobre quais usos da língua ele considera mais importantes para a sua rotina. Por estar em um contexto acadêmico, o aconselhado menciona que costuma apresentar vários seminários. A fim de garantir que compreendeu bem, o conselheiro “reafirma” o que foi dito, e “questiona” se o objetivo de aprendizagem pode ser aprender a apresentar seminários. Após a afirmativa do aconselhado, ele “ênfatiza” que esse é o objetivo escolhido e passa então para outra macro habilidade: guiar a discussão, oferecendo um cardápio de opções, conselhos, informações, direcionamentos e ideias. Como afirma Kelly (1996, p. 94 – 95),

“enquanto as macro habilidades podem ser vistas como estratégias sequenciais, as micro habilidades do aconselhamento são comportamentos que surgem de maneira variável durante qualquer interação com um aprendente”³⁶.

Mozzon-McPherson (2012), assim como Kelly (1996), acredita que o discurso do conselheiro é fundamental para o fomento da autonomia dos aconselhados e que o sucesso de uma sessão de aconselhamento está diretamente ligado ao uso apropriado das habilidades supramencionadas. Mozzon-McPherson, contudo, pensa ser importante recorrer a outras áreas a fim de aprimorar o aconselhamento, em especial à psicologia e às terapias humanísticas. A autora sugere outras habilidades para os conselheiros, tais como criar empatia com os aconselhados. O fato de haver ou não empatia entre conselheiro e aconselhado pode afetar diretamente os resultados do aconselhamento, o que também é defendido por Magno e Silva et al (2013). A empatia pode criar uma relação de parceria e respeito mútuo, que facilita a criação coletiva de planos de ação, bem como o seu monitoramento e avaliação.

Mozzon-McPherson (2012) descreve algumas técnicas comuns às terapias humanísticas que podem ser de grande valia para o aconselhamento. As técnicas de visualização, por exemplo, são descrições feitas pelos aprendentes de momentos positivos de suas trajetórias, muito úteis no trabalho que envolve questões afetivas como ansiedade e timidez. O espelhamento, por sua vez, consiste na repetição de palavras-chave do discurso do aconselhado, visando estimular uma reflexão mais profunda sobre determinado aspecto. Por fim, ela apresenta o eco, que também inclui a repetição de palavras-chave, mas desta vez no intuito de sinalizar concordância e compreensão, o que leva à construção da empatia.

Orientações para a formação de novos conselheiros podem ser encontradas nos trabalhos de Aoki (2012). Essa autora criou uma lista de checagem, a ser utilizada por conselheiros para avaliar suas habilidades. Essa lista é subdividida em categorias, como habilidade de estabelecer contato com o aconselhado, de não julgar, de questionar, entre outros. Cada uma dessas categorias inclui uma série de sentenças iniciadas por “eu sou capaz de...”, a serem completadas pelos conselheiros como uma forma sistemática de autoavaliação de suas habilidades nesse papel.

Em resumo, percebe-se que a formação de conselheiros, assim como a aprendizagem autônoma de línguas adicionais, é uma prática autogerenciada que visa o desenvolvimento e/ou aprimoramento de habilidades que possam ser utilizadas nas sessões de

³⁶ Whereas the macro-skills can be seen as strategies that are sequenced, the micro-skills of language counselling are component behaviors that come into play in a variable way during any interaction with a learner.

aconselhamento. Além do estudo de sessões gravadas e simulações, a escrita de diários reflexivos do conselheiro pode ajudar na formação. Com a preparação, o conselheiro terá a chance de reagir melhor ao caráter imprevisível do aconselhamento, mencionado por Reinders (2008).

*

As salas de aulas regulares podem apresentar barreiras ao trabalho com a autonomia e mesmo com o aconselhamento. Como mencionado anteriormente, muitas instituições de ensino possuem uma série de restrições contextuais em sua estrutura organizacional. Uma alternativa para fomentar a autonomia em locais como esse pode ser a criação de centros de autoacesso que, como mostro a seguir, são livres de restrições e possibilitam o exercício máximo da autonomia.

2.5. Centros de autoacesso

Os centros de autoacesso são espaços destinados à aprendizagem autônoma de línguas adicionais. Nos últimos anos, eles têm se tornado cada vez mais frequentes nas instituições, especialmente, nas de ensino superior. No Brasil, todavia, ainda são pouco comuns (RABELO; MORHY, 2019). Esses espaços reúnem uma série de propiciamentos, tanto para a aprendizagem autônoma quanto para o ensino com foco na autonomia. Eles podem ser considerados laboratórios em que os graduandos têm a chance de experimentar, criando materiais e atividades com base nos estudos que desenvolvem. Seu público-alvo são os usuários do centro: estudantes de toda a instituição ou até da comunidade externa. Estabelecer centros de autoacesso em escolas e universidades é, sem dúvida, um acréscimo positivo para a formação de professores, os quais têm nesses espaços mais uma oportunidade de desenvolvimento profissional.

Na presente subseção, dedico-me inicialmente à caracterização desses espaços, uma vez que são pouco conhecidos no contexto nacional. Em seguida, apresento os materiais que geralmente constam em seu acervo, destacando o papel dos membros da equipe que devem adaptá-los a fim de tenham potencial para a autonomização. Finalizo com uma discussão sobre os tipos de atividades lá desenvolvidas, momento em que apresento uma categorização de minha autoria.

2.5.1. Caracterização

De acordo com Benson, (2011), a origem dos centros de autoacesso se dá a partir da implantação do Projeto de Línguas Modernas do Conselho da Europa, que visava oferecer a aprendentes adultos oportunidades de aprendizagem para a vida toda (*life-long learning*). Um dos resultados foi a fundação do CRAPEL na Universidade de Nancy, na França, mencionado na seção 2.1.2 desta tese. Segundo o autor, as principais inovações trazidas pelo CRAPEL foram a criação de centros de autoacesso e a concepção de treinamento em aprendizagem de línguas.

Os primeiros centros de autoacesso, no CRAPEL (Riley e Zopis, 1985 e na Universidade de Cambridge (Harding-Esch, 1982) eram baseados na ideia de que o acesso a uma rica coleção de materiais na segunda língua ofereceriam aos aprendentes as melhores oportunidades para a experimentação da aprendizagem autodirigida. A oferta de serviços de aconselhamento e a ênfase em materiais autênticos também eram elementos importantes na abordagem do CRAPEL³⁷ (BENSON, 2011, p. 10).

Benson (2011) entende os centros de autoacesso como espaços que dispõem de uma rica coleção de materiais em línguas adicionais que, por sua vez, ficam disponíveis às pessoas interessadas em aprender idiomas de maneira autônoma. Segundo ele, “o princípio básico do autoacesso é a oferta de recursos de aprendizagem em livre acesso, o que pode ser alcançado tanto pela simples disposição de uma seleção de textos no canto de uma sala de aula quanto por um centro de última geração”³⁸ (p. 128). Acredito, contudo, que a garantia de acesso à materiais, apesar de importante, não é suficiente para fomentar a autonomia entre os aprendentes. Se levarmos em consideração as condições para a emergência da autonomia, apresentadas nesta tese (ver seção 2.1.3), nota-se que, de igual importância é o oferecimento de saberes metacognitivos, necessários para a tomada de decisões mais apropriadas; a possibilidade de interação com outros aprendentes e a oportunidade de uso da língua em situação de comunicação autêntica.

Considero que os postulados de Cotteral e Reinders (2000) oferecem uma ideia mais completa dos centros de autoacesso. Para os autores, esses espaços compreendem “uma

^{37/37} The first self-access language learning centres, at CRAPEL (Rilley and Zoppis, 1985) and the University of Cambridge (Harding-Esch, 1982) were based on the idea that access to a rich collection of second language materials would offer learners the best opportunity for experimentation with self-access learning. The provision of counselling services and an emphasis on authentic materials were also important elements in the CRAPEL approach.

³⁸ the basic principle of self-access is the provision of learning resources for free access, which can be achieved to equally good effect using a selection of reading texts in the corner of a classroom or as it can from a state-of-the-art language learning facility.

quantidade de recursos (na forma de materiais, atividades e suporte) dispostos em um local designado para acomodar aprendentes de diferentes níveis, estilos, metas e interesses”³⁹ (p. 2). Acrescentam, ainda, que seu objetivo central é desenvolver a autonomia dos aprendentes e, para tanto, devem:

- Oferecer instalações que permitam que os aprendentes trabalhem suas próprias metas, de acordo com seus interesses, acomodando as diferenças individuais de estilos, níveis de proficiência e ritmos de aprendizagem;
- Dispor de materiais com o potencial para conscientizar os aprendentes sobre os processos de aprendizagem, destacando aspectos sobre o gerenciamento dessa aprendizagem, como o estabelecimento de metas e monitoramento do progresso;
- Integrar as situações de ensino que ocorrem em sala de aula, sob a supervisão do professor, ao “mundo real”, onde a língua é usada com fins comunicativos.

Estudos recentes sobre os centros de autoacesso transcendem apresentam possibilidades de aprendizagem coletiva e colaborativa nesses espaços. Como exemplo, pode-se citar Magno e Silva (2017, p. 189), que afirma:

Os centros de autoacesso devem ser capazes de atender aos objetivos de alunos individuais ou de grupos de alunos, oferecendo a estrutura para que atividades sejam desenvolvidas. Daí, ele favorece a reunião de aprendentes com interesses complementares. É preciso ainda oferecer apoio na forma de aconselhamento e materiais, em um espaço acolhedor e de fácil acesso ao usuário⁴⁰.

Outra característica importante que Magno e Silva (2017) evidencia é o caráter acolhedor que esses espaços devem ter. Ambientes receptivos e alegres podem ser fortes aliados na tentativa de reduzir as barreiras emocionais comuns na aprendizagem de línguas. A variedade de materiais e atividades se mostra, também, como um convite à experimentação, fator importante para aprendentes excessivamente focados no alcance de metas pontuais, como a leitura instrumental, por exemplo. Ações voltadas para o desenvolvimento da oralidade ou da escrita podem estimular esses alunos a sair de suas zonas de conforto, perturbando seus sistemas e oportunizando a emergência de novos comportamentos, como preconiza a Teoria da Complexidade.

³⁹ a number of resources (in the form of material, activities and support) usually located in one place, and is designed to accommodate learners of different levels, styles, goals and interests.

⁴⁰ A SAC must be able to meet different objectives of individual students or groups of students, providing a structure for activities to develop. Thus, it favors the gathering of students with complementary interests. It should also offer support in the form of advising and material in a welcoming an user friendly space.

De igual importância para qualquer centro de autoacesso é a sua equipe, formada por professores da Faculdade e por alunos da graduação, na categoria de bolsistas ou voluntários. À frente da equipe está o coordenador, na maioria das vezes um professor com experiência e conhecimento teórico em aprendizagem autônoma. A ele cabe a função de gerenciar o centro, liderar a equipe, gerir os recursos e, por vezes, desenvolver pesquisas (DOFS; HOBBS, 2011). Os demais professores e alunos de graduação podem exercer diferentes funções, como criação de materiais e atividades, aconselhamento, recepção aos usuários etc.

Outra importante função do coordenador é ir em busca da integração do centro ao restante da instituição, bem como a manutenção de seu *status quo* (GARDNER; MILLER, 1999). A literatura da área evidencia que muitos centros de autoacesso não atingem o seu potencial máximo porque suas atividades não foram incorporadas ao restante de seu contexto. Em um estudo feito em 46 centros de autoacesso da Ásia, Oceania e Europa, Reinders e Lázaro (2011) compilaram depoimentos de professores que trabalham nesses espaços. Os autores mostram que uma das principais dificuldades que eles enfrentam é dar visibilidade ao trabalho que é feito nos centros. Tanto os estudantes quanto os demais professores das instituições não entendem o que é o fomento a aprendizagem autônoma e, como resultado, acabam por ignorar ou desvalorizar esses espaços, o que pode culminar no seu fechamento. Integrar um centro de autoacesso ao restante da instituição exige uma ampla divulgação dos trabalhos lá desenvolvidos para toda a comunidade acadêmica. Ademais, essa integração pode se dar a nível curricular, a partir do momento que os professores de outros departamentos incluam em seus projetos pedagógicos momentos destinados à aprendizagem autodirigida. É o que acontece no centro de autoacesso na universidade de Kanda, no Japão (MYNARD, STEVENSON, 2017). Para isso, o diálogo entre o coordenador e os demais chefes de departamento e diretores de faculdade é fundamental.

Outro ponto a ser destacado nos estudos recentes é a possibilidade dos centros de autoacesso existirem no meio virtual. Reinders (2012) afirma que cada vez mais eles estão integrando os espaços físicos a sistemas de suporte *online* que compilam todos os elementos necessários ao autoacesso. Desta maneira, as atividades do centro se tornam mais acessíveis à comunidade acadêmica, possibilitando o estudo autodirigido a qualquer momento e de qualquer lugar.

No final do século XX, Gardner e Miller (1999) já se dedicavam ao estudo dos centros de autoacesso e publicaram um volume sobre a teoria e a prática que fundamentam o seu estabelecimento em instituições de ensino. O material tornou-se referência básica para os pesquisadores da área e suas colocações são, de fato, muito ricas e avançadas para a sua

época. Logo em sua introdução, os autores deixam claro que esses espaços esses espaços são organizados na perspectiva da aprendizagem e não na do ensino. Em vez de aulas, eles oferecem oportunidade de contato com línguas adicionais, nas modalidades oral e escrita, além de apoio e orientação aos usuários na aprendizagem. Todas as ações e serviços do centro giram em torno dos alunos e de suas necessidades específicas, como podemos notar na figura abaixo.

Figura 5: Aprendizante e o centro de autoacesso



Fonte: Gardner e Miller (1999, p. 11)

A imagem retrata os elementos do centro de autoacesso com os quais os aprendentes podem interagir, postados a sua volta. As setas bidirecionais indicam uma relação de causalidade recíproca, ou seja, evidenciam como um pode influenciar o outro. Tomando os espaços físicos como exemplo, é possível dizer que esses podem ser modificados a fim de acomodar melhor os usuários e suas necessidades. Em contrapartida, mudanças nesses espaços também podem afetar o comportamento do aprendente. A disponibilização de salas para estudos em grupos estimula a interação e a aprendizagem colaborativa. Nota-se ainda o destaque que é dado à coordenação do centro, responsável pelo gerenciamento dos recursos, objetivos e pessoas. Em resumo, a figura capta a complexidade dessa abordagem de aprendizagem e apresenta as interações mais frequentes no dia a dia de centros de autoacesso.

Outra relevante contribuição de Gardner e Miller (1999, p. 11) é apresentar o ecletismo e adaptabilidade dessa abordagem. Segundo eles:

O centro de autoacesso é muito flexível. Ele pode ser usado em grande escala ou em pequena escala. Ele pode existir em uma sala de aula, em um espaço reservado ao centro ou em outros locais. Ele pode ser incorporado a um curso de idiomas ou ser usado por aprendentes que não fazem curso algum. Ele pode funcionar para todos os níveis de aprendizagem. Ele permite diferentes níveis de independência, abrangendo grupos de aprendentes direcionados por um professor ou usuários autônomos. Ele permite a individualização, mas também oferece apoio a grupos. Ele não é apropriado apenas para certas culturas. Ele não é apropriado apenas para pessoas de certa idade. No geral, os centros de autoacesso podem beneficiar todos os aprendentes de línguas⁴¹.

Com base no apresentado, resumo as principais características desses espaços: centros de autoacesso são espaços físicos e/ou virtuais que oferecem oportunidades de aprendizagem individual ou colaborativa de línguas estrangeiras. Eles dispõem de materiais, atividades e apoio a aprendentes ou grupos de aprendentes interessados em estudar idiomas de forma autônoma. Nesses espaços não existem as restrições comuns ao ensino regular, tais como currículos, tempo limitado e processos avaliativos. A aprendizagem em centros de autoacesso ocorre de acordo com os interesses, necessidades e estilos de cada estudante, que deve determinar os conteúdos e atividades a serem desenvolvidos e ser responsável pelo monitoramento e avaliação de sua própria aprendizagem. Além disso, os centros de autoacesso oferecem diferentes formas de apoio, como o aconselhamento, treinamentos ou materiais explicativos com orientações sobre as melhores maneiras de aprender línguas.

Uma vez entendido o que são os centros de autoacesso, na subseção que segue, dedico-me a discussão sobre os materiais disponibilizados nesses espaços.

2.5.2. Materiais

Os centros de autoacesso oferecem uma rica coleção de materiais para a aprendizagem de línguas adicionais. Os acervos costumam ser formados por livros didáticos e paradidáticos organizados por editoras; pelos mais diversos tipos de materiais autênticos,

⁴¹ Self-access is very flexible. It can be used in a large scale or a small scale. It can be conducted in a classroom, or in a dedicated self-access centre or elsewhere. It can be incorporated into a language course or it can be used by learners who are not taking courses. It can function at all learning levels. It allows for different levels of independence among learners encompassing both teacher-directed groups of learners or virtually autonomous learners. It allows individualization, but also supports groups. It is not culture specific. It is not age specific. In effect, self-access learning can benefit all language learners.

como revistas, jornais, quadrinhos etc.; por coleções de multimídia, como CDs e DVDs de filmes ou séries, entre outros.

Aos membros da equipe do centro cabe a função de conhecer a fundo o acervo, a fim de poder auxiliar os usuários a encontrar os itens que irão ajudá-los no alcance seus objetivos. Além disso, aos profissionais do centro cabe adequar certos materiais ao estudo autodirigido. Finalmente, vale lembrar que muitos centros de autoacesso criam seus próprios materiais, levando em consideração as necessidades de seus usuários.

O primeiro tipo de material a ser discutido são os livros didáticos produzidos pelas grandes editoras. Sua principal característica é a apresentação de conteúdo organizado a fim de atender às necessidades de um público geral, com tarefas voltadas para as quatro habilidades: compreensão oral, fala, leitura e escrita. A esse respeito, Gardner e Miller (1999) explicam que esses materiais têm desvantagens. Como foram produzidos para serem utilizados em sala de aula, a presença do professor se faz necessária para guiar as atividades e oferecer *feedback* às produções dos alunos. As tarefas em duplas ou grupos, frequentes nesses materiais, também podem ser um obstáculo para aqueles que estejam estudando individualmente.

Cooker (2008) corrobora essa visão sobre os livros didáticos e chega a afirmar que eles não são a melhor opção de materiais para os centros de autoacesso. Ela aceita a ideia de que alguns aprendentes autônomos possam fazer uso mais criterioso, selecionando apenas atividades que estejam de acordo com seus interesses. Entretanto, ela afirma que isto é raro, pois apenas os mais experientes dispõem das habilidades necessárias para fazer essa escolha. A pesquisadora admite, todavia, que tal fim pode ser alcançado por meio de oficinas que os ensinem a escolher as atividades por conta própria. Fichas com orientações de uso são outra alternativa na tentativa de tornar esses materiais e torna-los mais adequados à aprendizagem autônoma. Ambas essas funções, exercidas pela equipe do centro, podem ser importantes para a formação de professores com foco na autonomia.

Apesar das críticas, acredito que os livros didáticos têm alguma utilidade em centros de autoacesso em nosso país. Esses materiais contam com grande aceitação do público em geral, a ponto de serem considerados por muitos como um elemento fundamental para a aprendizagem de idiomas. Seu caráter diretivo e centrado no professor pode ser revertido com algumas iniciativas simples, oriundas de experiências de sucesso em seu uso. Estudos conduzidos em salas de aulas regulares evidenciam como os livros didáticos podem ser utilizados de maneira a tornar os aprendentes conscientes dos processos de aprendizagem (LUDWIG, 2013). Uma análise dos objetivos das lições, dos tipos de atividade e dos

métodos de avaliação pode servir de andaime para que os aprendentes futuramente criem tarefas por conta própria.

Outra categoria de material também fornecido pelas editoras são os chamados livros de leitura simplificada (*graded readers*). Trata-se de obras da literatura clássica ou contemporânea adaptados para leitores com diferentes níveis de proficiência. Eles contêm uma linguagem mais simples e atual, o que possibilita a compreensão dos conteúdos com menos consultas aos dicionários. Muitos deles contam com glossários, o que facilita ainda mais a leitura. No levantamento que fez, Cooker (2008) mostrou como esses materiais são populares entre os usuários de centro de autoacesso, o que faz deles uma boa aquisição para o acervo. Acho necessário destacar, todavia, que a simplificação da escrita compromete significativamente a qualidade e riqueza das obras literárias. A medida em que avançam no estudo da língua, os aprendentes podem ser estimulados ler as obras originais, o que nos conduz a discussão dos materiais autênticos.

Gardner e Miller (1999, p. 101) definem materiais autênticos como “qualquer texto (impresso ou digital) ou gravação que foi produzida com outras finalidades, que não o ensino de língua”⁴². A fim de exemplificação, pode-se citar livros, jornais, revistas, manuais de instrução, panfletos, cardápios, programas de TV ou rádio, vídeos, entre outros. Gilmore (2007) afirma que os materiais autênticos, em particular os audiovisuais, são uma rica fonte de *input* para aprendentes de línguas, e podem ser utilizados de diversas maneiras no alcance das competências comunicativas. Segundo o autor, enquanto os livros didáticos trazem amostras de linguagem artificial, criadas com fins de evidenciar aspectos linguísticos específicos, os materiais autênticos aproximam os aprendentes da língua em sua realização natural, na qual interlocutores reais interagem.

Gardner e Miller (1999) também ressaltam que os materiais autênticos exercem influências positivas sobre a motivação dos aprendentes, que se sentem realizados ao entender um texto – escrito ou oral – que não sofreu nenhum tipo de adaptação. Essa assertiva, no entanto, é contestada por Gilmore (2007), ao afirmar que os principais estudos sobre esse tema apresentaram resultados dúbios. Há indícios de que alguns aprendentes de fato sentiram-se animados em trabalhar com esse tipo de material. Todavia os dados mostraram que houve casos de pessoas que se sentiram desmotivadas, pois o nível de dificuldade da língua impunha um grande obstáculo para a compreensão do significado.

Independentemente dos resultados controversos, materiais autênticos são uma boa aquisição para acervos de centros de autoacesso, pois, como Little (1997) explica,

⁴² any text (printed or digital) or tape which was produced for a purpose other than teaching the target language.

aprendentes iniciantes podem ser altamente beneficiados do contato com esse tipo de material. Para o autor, ainda que o nível de complexidade crie barreiras, a linguística textual mostra que os significados não são propriedades do texto, mas um produto da interação entre as informações apresentadas e o conhecimento prévio do leitor. Ele acrescenta que o conhecimento de mundo pode ser um grande aliado na compreensão. Little (1997) afirma que uma vez apreendido algum significado, mesmo que simples, o material autêntico pode se tornar fonte para análises linguísticas. Palavras e expressões presentes neles podem, posteriormente, ser utilizadas pelos aprendentes para expor suas próprias ideias. Se retomarmos nossas experiências de aprendizagem, encontraremos alguns exemplos de palavras ou expressões que aprendemos em programas de televisão, reportagens de revistas, livros etc.

Assim como ocorre com os livros didáticos, os materiais autênticos também demandam adequações, especialmente no que diz respeito à conscientização dos aprendentes. Esses precisam ficar a par do nível de dificuldade da língua, do propósito daquele material e das ações posteriores que eles propiciam. Por exemplo, a leitura de uma obra literária gera opiniões que podem ser apresentadas por meio de uma crítica. Esta, por sua vez, pode ser feita na forma escrita e publicada em um *blog* pessoal, nas redes sociais ou em *sites* específicos. É possível ainda expressar suas opiniões em grupo de leitura. O propósito da leitura por prazer, bem como esses possíveis desdobramentos, deve ser apresentado aos aprendentes, pois muitos não percebem esses propiciamentos.

Ademais, certos tipos de materiais autênticos sequer são notados pelos aprendentes. Cardápios, anúncios, *tweets*, receitas, embalagens, comerciais de TV, postagens nas redes sociais, memes, entre outros, são exemplos de gêneros que fazem parte do dia a dia de muitas pessoas. Entretanto, eles não costumam fazer parte da rotina de estudos de aprendentes, apesar do seu potencial, oriundo das condições de comunicação real. Aumentar a percepção dos aprendentes sobre esses gêneros cabe aos membros do centro de autoacesso, aos conselheiros em aprendizagem ou aos professores de sala de aula

A fim de reunir o acesso à textos autênticos a orientações metacognitivas, muitos centros de autoacesso criam os seus próprios materiais. O tema produção de materiais com foco na autonomia já possui certa tradição e conta com rica literatura. A exemplo, podemos citar Sinclair (1996), que acredita que, a fim de fomentar a autonomia, os materiais devem proporcionar algum tipo de treinamento em aprendizagem de línguas. Eles precisam conter explicações explícitas de estratégias de aprendizagem a serem utilizadas pelo aprendente. Diferentemente do que consta nos livros didáticos, que geralmente possuem comandos

curtos e diretivos, é preciso que as tarefas expliquem o processo de aprendizagem, ressaltando as possíveis formas de conduzi-las e que benefícios podem ser alcançados após a sua conclusão. Ainda que defenda o uso de orientações explícitas nos materiais de aprendizagem, a autora entende que há um dilema sobre o seu uso e o fomento à autonomia. Ela explica que aprender de forma autônoma significa agir de acordo com seus estilos, preferências e métodos. O nível de direcionamento que consta no exemplo apresentado não dá espaço para isso. Todavia, Sinclair (1996, p. 159) afirma que “a experiência mostra que a maioria dos alunos precisa de período de indução orientada e ajuste às demandas da aprendizagem autodirigida”⁴³. Ela então sugere que os materiais com orientações explícitas possam compor o acervo dos centros de autoacesso e ser indicados a aprendentes iniciantes, até que os mesmos tenham desenvolvido a competência e a confiança necessárias para o uso de textos autênticos na criação de suas próprias tarefas de aprendizagem.

Além dessas reflexões sobre o nível de explicitação das instruções nos materiais do centro, é importante que os mesmos estejam fundamentados em princípios da aprendizagem de línguas adicionais (TOMLINSON, 2010). Esse autor, com ampla experiência na pesquisa sobre criação de materiais didáticos, acredita que, antes da produção, é preciso que os elaboradores estabeleçam os princípios que devem norteá-los. Ainda que considere importante que cada equipe crie seus próprios princípios, o autor oferece um modelo de sua autoria fundamentado nas mais recentes teorias de aprendizagem. Ainda que eu concorde com Tomlinson (2010) no que diz respeito a importância de uma forte base teórica, questiono essa prevalência de um único princípio teórico norteador. Nesse quesito, vou ao encontro de Borges e Magno e Silva (2019) que, fundamentadas na Teoria da Complexidade, afirmam que os materiais de aprendizagem reúnem características de múltiplas teorias, mesmo quando não há essa intenção por parte do elaborador.

Por fim, apresento algumas contribuições de ordem prática oferecidas por Magno e Silva, Fernandes e Araújo (2010). Os autores estabeleceram alguns critérios a serem utilizados tanto para a criação de materiais quanto para a adaptação de tarefas dos livros didáticos já existentes. Segundo eles, é preciso oferecer aos aprendentes opções de tarefas e maneiras de conduzi-las. Dessa forma, eles são estimulados a fazer escolhas. Ademais, é importante que o material estimule os aprendentes a irem em busca de novos conhecimentos, por exemplo, instigando-os a pesquisar em outras fontes. Por fim, é necessário transformar o conteúdo do material a fim de torná-lo mais atrativo para o público-alvo. A leitura de um

⁴³ experience has shown that the average learner needs a period of guided induction and adjustment to the demands of self-directed learning.

conto pode ser uma tarefa entediante para adolescentes. Todavia, se ela servir de base para um debate ou para um júri simulado, a interatividade pode despertar o interesse dos mesmos. Em resumo, os autores constataam que:

Materiais didáticos fomentadores de autonomia fazem valer a voz do aprendente. Frequentemente eles promovem práticas de escolhas envolvendo tomada de consciência, posicionamento crítico e reflexão, as quais fornecem ao aprendente oportunidades para trabalhar de forma mais independente fora do contexto de sala de aula. (MAGNO E SILVA; FERNANDES; ARAÚJO, 2010, p. 11)

Na presente subseção, apresentei os materiais que geralmente compõem o acervo dos centros de autoacesso e discuti as adequações a serem feitas naqueles que não foram especialmente criados para esse fim, o que pode ser um acréscimo positivo à formação de professores com foco na autonomia. A criação de atividades para serem desenvolvidas em centros de autoacesso também têm esse potencial, como veremos na subseção que segue.

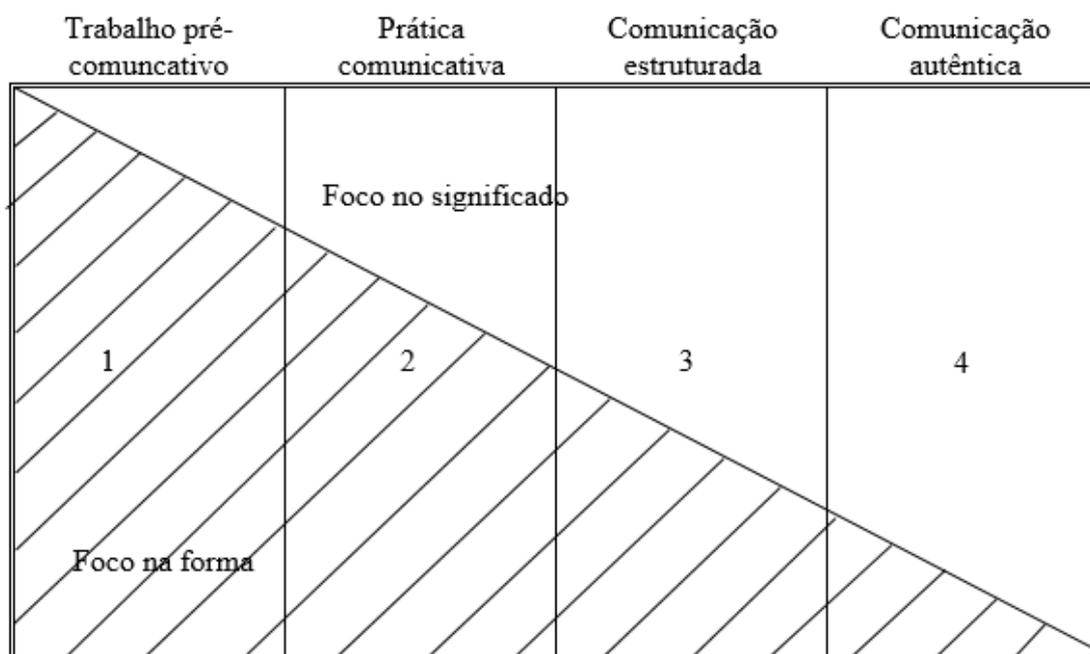
2.5.3. Atividades

De acordo com Magno e Silva (2017), as atividades dos centros de autoacesso são entendidas como quaisquer tipos de oficinas, apresentações, palestras ou mesmo reuniões de estudantes que tenham como propósito a aprendizagem de línguas adicionais. Seu papel para a proteção da motivação é importante, bem como para a aquisição do idioma. Em um levantamento feito com estudantes da Universidade da Mulher no Japão, Kimura (2014) ressalta que a participação nessas atividades pode ser uma forma de fomento à autonomia entre grupos de estudantes, que, por meio de ações divertidas, têm a chance de usar a língua nas interações com os pares.

Em muitos centros de autoacesso, essas atividades são conduzidas por professores ou conselheiros que façam parte da equipe. Em alguns contextos, todavia, é aceito que usuários fiquem à frente dessas ações, como se dá na BA³ (BARRETO, 2019). Quanto aos objetivos, eles podem variar consideravelmente dependendo do contexto.

Littlewood (1997) apresenta uma tipologia para essas atividades, categorizando-as ao longo de um *continuum* partindo das analíticas, com foco na forma e em conteúdos gramaticais, até as experienciais, que priorizam a comunicação e a transmissão de significados pessoais.

Figura 6: Atividades com foco na forma e foco no significado



Fonte: Littlewood (1997, p. 87)

O autor também define cada um dos tipos de atividade da seguinte maneira:

- Trabalho pré-comunicativo: o foco é quase inteiramente em características formais, como prática de pronúncia.
- Prática comunicativa: o foco é dado principalmente nas características formais, mas que muda para o significado posteriormente, como exercícios de completar informações.
- Comunicação estruturada: o foco é dado principalmente na comunicação de mensagens, mas em situações especialmente estruturadas para assegurar que os alunos usem apenas a língua que eles tenham aprendido, como leitura de romances adaptados ou atividades controladas de compartilhamento de informações.
- Comunicação autêntica: o foco é inteiramente na comunicação de mensagens, como grupos de discussão ou atividades de leitura para fins de informação.

A tipologia que Littlewood (1997) apresenta pode servir de parâmetro para auxiliar a equipe dos centros de autoacesso na promoção de atividades. Todavia, acredito que uma categorização mais apropriada deve levar em consideração as teorias que fundamentam a autonomia na aprendizagem de línguas. De posse disso, sugiro a tipologia que segue, tomando o cuidado de adicionar alguns exemplos práticos retirados de Gardner e Miller (1999), Magno e Silva (2017) e Rabelo e Morhy (2019).

Atividades de conscientização são ações que objetivam apresentar aos alunos os processos de aprendizagem de línguas, i.e., saberes metacognitivos. Elas costumam se dar

no formato de oficinas que apresentam informações sobre aprendizagem autodirecionada, estratégias de aprendizagem, desenvolvimento das quatro habilidades, apresentação dos recursos disponíveis no centro ou na *web*, técnicas de monitoramento e autoavaliação, entre outros. Em alguns centros, como o da Universidade de Kanda, no Japão, oficinas como estas compõem o currículo básico e podem ter caráter obrigatório para usuários (MYNARD; STEVENSON, 2017). Essas atividades podem contribuir para o fomento da autonomia, uma vez que muitos aprendentes não assumem o comando de sua aprendizagem por não estarem cientes das diferentes maneiras de estudar.

Atividades de uso autêntico da língua adicional são ações que visam colocar os aprendentes em situações reais de comunicação, isto é, que criam oportunidades de interações com falantes da língua ou com outros aprendentes para que seja possível a troca de informações. Grupos de conversação livre são bons exemplos para essa categoria. Kimura (2014) apresenta uma atividade na qual os usuários do centro reuniam-se para almoçar juntos e conversar sobre quaisquer temas que lhes viessem à mente. Outra possibilidade seria colocar os aprendentes em torno de um tema comum para gerar discussão, como obras literárias, filmes, seriados de TV, notícias, entre outras. A característica marcante dessa categoria seria estimular os aprendentes à interação espontânea e não planejada.

Nas **atividades de reprodução de práticas languageiras**, assim como na categoria anterior, os aprendentes também têm a chance de usar a língua de forma autêntica. Todavia, o foco recai sobre as características das práticas languageiras de um gênero específico da linguagem. Os alunos podem ser convidados a escrever matérias de jornal, apresentar peças teatrais, criar um canal para o Youtube, entre outros. A escolha cabe aos usuários e depende de seus interesses pessoais.

*

Neste capítulo, apresentei a fundamentação teórica que serviu de base para este estudo. Inicialmente, discuti as novas perspectivas da autonomia na aprendizagem de línguas adicionais, que observam o caráter dinâmico-complexo desse fenômeno. Tomando por base os estudos dessa ordem, defendi que a autonomia pode emergir a partir do momento que dadas condições são atendidas. São elas: a) papel ativo dos aprendentes; b) introdução de saberes metacognitivos; c) uso da língua adicional em situações de comunicação autêntica e espontânea; d) aprendizagem colaborativa; e e) autoavaliação. Situações de aprendizagem

que contemplem essas condições são espaços propícios para a emergência de comportamentos autônomos.

Uma vez aceita essa perspectiva, a formação de professores precisa ser reestruturada a fim de capacitar os graduandos no atendimento dessas condições. Sua formação teórica deve ser sólida e contemplar saberes de diferentes ordens. A fim de estimular o desenvolvimento de estratégias metacognitivas entre seus futuros alunos, informações referentes às crenças, teorias de aquisição, estratégias de aprendizagem, motivação e avaliação são cruciais. Muito mais que ter essas informações, esses professores em formação precisam saber traduzi-las em objetos de aprendizagem, tendo em mente o objetivo central de desenvolver as competências do aluno para assumir o controle sobre os processos de aprendizagem. Afinal, como é mencionado em boa parte das obras no tema, a aprendizagem autônoma é a tendência que emerge no século XXI.

De igual importância para a formação de professores é a necessidade de se desvencilhar das amarras do ensino da gramática das línguas e dar espaço às atividades comunicativas, dando ao aprendente a chance de se colocar no mundo. Para isso, é importante discutir a fundo as metodologias comunicativas e acionais, que se corretamente utilizadas, atendem à boa parte das supramencionadas condições para a emergência de comportamentos autônomos, como o papel ativo dos aprendentes, o uso da língua, a colaboração e a autoavaliação.

Tendo em vista que muitos alunos estão fortemente acostumados ao ensino tecnicista e centrado no professor, uma forma de apoio mais individual e personalizada pode ser necessária. Por essa razão, sugiro que a formação com foco na autonomia também contemple o trabalho com o aconselhamento em aprendizagem de línguas adicionais. Além de dar oportunidade a graduandos atuarem como conselheiros, uma profissão já consolidada (MOZZON-McPHERSON, 2012), é possível ainda inserir atividades de aconselhamento em pares nas aulas regulares (BORGES; MAGNO E SILVA. 2019).

Finalmente, tendo em mente que o contexto de ensino atual impõe restrições ao trabalho com a autonomia, a formação de professores pode contemplar discussões sobre a criação de centros de autoacesso, dedicados especialmente à aprendizagem autônoma. Esses espaços constituem-se em um complemento ao ensino regular, como se observa no contexto internacional (MYNARD; STEVENSON, 2017). Seu caráter flexível permite sua existência tanto no meio físico quanto no virtual e o trabalho conjunto de professores facilita a sua viabilização. Os centros de autoacesso são ideais para a experimentação dos saberes teóricos

sugeridos nesta seção, o que faz deles o contexto ideal para a formação docente com foco na autonomia – razão pela qual ele foi escolhido como *locus* desta pesquisa.

Uma vez apresentado o referencial teórico, na subseção que segue, dedico à exposição da metodologia desta investigação.

CAPÍTULO III

PLANEJAMENTO DO PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, descrevo o percurso metodológico desta pesquisa. Como mencionado na seção introdutória, tenho como hipótese que os centros de autoacesso são espaços fecundos para a formação de professores com foco na autonomia. Por essa razão, decidi conduzir um estudo de cunho etnográfico no centro de autoacesso da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Pará, a Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA³).

O objetivo geral desta investigação é compreender de que maneira os centros de autoacesso, espaços tipicamente fomentadores de autonomia, podem contribuir para a formação de professores.

Os objetivos específicos, por sua vez, incluem: a) identificar os papéis exercidos pelo pesquisador, que coordenou o grupo de estudos, na formação dos bolsistas e voluntários; b) avaliar a competência desses últimos em desenvolver ações de fomento à autonomia; c) determinar sua percepção sobre os benefícios advindos do trabalho no centro de autoacesso; d) identificar as principais dificuldades por eles encontradas; e e) verificar como o trabalho no centro afetou a sua percepção sobre o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, a sua formação como professores.

Guiado por esses objetivos, busco responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Quais são os papéis exercidos pelo pesquisador na formação dos bolsistas e voluntários atuantes na BA³?
- 2) Quais ações desenvolvidas no centro de autoacesso contribuem para a formação docente dos graduandos de Letras?
- 3) Quais são os benefícios relativos à formação docente obtidos pelos bolsistas e voluntários por trabalharem na BA³?
- 4) Quais são as dificuldades encontradas pelos bolsistas e voluntários no seu trabalho na BA³?
- 5) Como a compreensão do processo de ensino e aprendizagem dos bolsistas e voluntários foi resignificada pelo trabalho na BA³?

Nas subseções abaixo, detalho minha compreensão da abordagem qualitativa e da pesquisa de cunho etnográfico, método utilizado nesta tese. Em seguida apresento o contexto da pesquisa, os instrumentos utilizados na constituição dos dados e, por fim, os procedimentos empregados na análise desses dados.

3.1. Abordagem qualitativa e pesquisa de base etnográfica

A abordagem qualitativa é um tipo de pesquisa que lida com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Gerhardt e Silveira (2009, p. 31) afirmam que “a pesquisa qualitativa não se preocupa com a representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”. Segundo as autoras, os pesquisadores que fazem uso dessa abordagem “buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova dos fatos, pois os fatos analisados são não-métricos” (p. 32). Prodanov e Freitas (2013, p. 70), por sua vez, acrescentam que:

Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam.

Ainda segundo eles, os dados de pesquisas qualitativas costumam ser descritivos e retratam o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Eles acrescentam que “na análise dos dados coletados, não há preocupação em comprovar hipóteses previamente estabelecidas, porém isso não elimina a existência de um quadro teórico que direcione a coleta, a análise a interpretação dos dados” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

Muitos métodos de pesquisa podem seguir uma abordagem qualitativa, e um deles é a pesquisa de cunho etnográfico, que foi selecionada para esta tese pelas razões que serão apresentadas a partir daqui.

Watson-Gegeo (1988) afirma que a etnografia surgiu na Antropologia como uma maneira de descrever a forma de vida de grupos sociais. Ela deve ser entendida como o estudo dos comportamentos das pessoas em contextos naturais com foco na interpretação

cultural. A autora acrescenta que o objetivo dos estudos etnográficos é oferecer “uma descrição e um relato interpretativo-explicativo sobre o que as pessoas fazem em um dado contexto (como a sala de aula, a vizinhança ou a comunidade), o resultado de suas interações e a maneira como elas entendem o que estão fazendo”⁴⁴ (p. 576). Para tanto, é preciso que o etnógrafo conduza uma observação extensiva, detalhada e sistematizada com foco nos comportamentos dos indivíduos. A explicação que essa autora dá sobre o método resume a primeira razão que me levou a escolhê-lo. Sendo o objetivo geral desta pesquisa compreender de que maneira centros de autoacesso podem contribuir para a formação de professores, é fundamental entender as relações dinâmicas que se estabelecem nas reuniões da equipe, atentando para o papel do pesquisador/formador e para as ações dos bolsistas e voluntários.

Um dos autores que discutem as contribuições da etnografia para os estudos em ensino e aprendizagem de línguas é Nunan (1992). Ele a define como “o estudo da cultura/ características de um grupo no mundo real ao invés de em ambientes de laboratório”⁴⁵ (p. 55) e acrescenta que “o pesquisador não tenta isolar ou manipular o fenômeno sob investigação; assim, *insights* e generalizações emergem do contato direto com os dados e não das teorias de aprendizagem ou de uso da língua”⁴⁶. O autor organiza as principais características em um quadro, que reproduzo abaixo:

Quadro 1: Características da pesquisa etnográfica

Característica	Definição
Contextual	A pesquisa é desenvolvida no contexto em que os participantes normalmente vivem ou trabalham.
Discreta	O pesquisador evita manipular os fenômenos sob investigação.
Longitudinal	A pesquisa ocorre em longo prazo.
Colaborativa	O pesquisador envolve a participação das partes interessadas ao invés da de outro pesquisador.
Interpretativa	O pesquisador conduz análise interpretativa dos dados.
Orgânica	Há interação entre as perguntas/hipóteses e a constituição dos dados/interpretação

Fonte: Nunan (1992, p. 56)

⁴⁴ A description and an interpretive-explanatory account of what people do in a setting (such as a classroom, neighborhood, or community), the outcome of their interactions, and the way they understand what they are doing.

⁴⁵ The study of the culture/ characteristics of a group in real-world rather than laboratory settings.

⁴⁶ The researcher makes no attempt to isolate or manipulate the phenomena and insights and generalizations emerge from close contact with the data rather than from a theory of language learning and use.

A segunda razão que me levou a escolher a pesquisa de cunho etnográfico para nortear esta investigação é o seu caráter flexível. Paiva (2019, p. 80) afirma que “uma pesquisa etnográfica não tem como ponto de partida questões e hipóteses pré-determinadas”. Segundo ela, o pesquisador pode ter algumas perguntas antes de entrar em campo, mas é no contexto de pesquisa que as hipóteses e questões surgem, podendo ser revisadas ou mesmo substituídas. A esse respeito, Mattos (2011, p. 50) afirma que:

A etnografia é um processo guiado preponderantemente pelo senso questionador do etnógrafo. Deste modo, a utilização de técnicas e procedimentos etnográficos não segue padrões rígidos ou pré-determinados, mas sim, o senso que o etnógrafo desenvolve a partir do trabalho de campo no contexto social da pesquisa.

Na definição que essa autora dá para o método, ela explica que a etnografia “compreende o estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas, [...] uma unidade social representativa para o estudo, seja ela formada por poucos ou muitos elementos” (MATTOS, 2011, p. 51). Ademais, ela acredita que a maior preocupação do pesquisador que se utiliza desse método é obter uma descrição densa e completa sobre o que essas pessoas fazem e o significado que elas atribuem a essas ações. Mattos afirma que “a descrição etnográfica depende das qualidades de observação, de sensibilidade ao outro, do conhecimento sobre o contexto estudado, da inteligência e da imaginação científica do etnógrafo” (p. 54). Uma vez que faço parte da equipe da BA³ e possuo conhecimento aprofundado de suas práticas, encaixo-me nos critérios destacados pela autora, e isso resume a terceira razão que justifica minha escolha.

Por fim, as pesquisas de base etnográfica fazem uso do ponto de vista dos participantes para identificar sua percepção sobre a cultura ou comunidade em que estão inseridos, ou seja, assumem uma perspectiva êmica. Segundo Johnson (1992, p. 142), o “objetivo mais importante da pesquisa etnográfica é identificar a visão da realidade dos membros do grupo”. O ponto de vista dos bolsistas e voluntários é utilizado para identificar de que maneira a BA³ exerceu influências sobre a sua formação profissional.

Mynard (2020) explica que os estudos de cunho etnográfico apresentam forte potencial para investigações em centros de autoacesso, mas que ainda são subutilizados. Segundo a autora, seu caráter holístico permite observar as ações do centro organicamente, isto é, garantem uma compreensão das experiências que, de fato, ocorrem nesses espaços no dia a dia. A perspectiva êmica, sua mais forte característica, permite olhar a aprendizagem

autodirigida pelo olhos dos aprendentes e, no caso deste estudo, a formação docente pelo olhar dos graduandos.

Uma vez apresentados os pontos principais sobre a abordagem e o método utilizados, passo à descrição do contexto da pesquisa.

3.2. Contexto da pesquisa

O contexto deste estudo foi o centro de autoacesso da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Pará: a Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA³). Fundada em 2004 pela Prof.^a Dr.^a Walkyria Magno e Silva, a BA³ é um dos laboratórios da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM). Ao longo desses 16 anos de atuação, esse espaço evoluiu consideravelmente, aumentando o número de membros da equipe de apoio, a BA³ *staff*, e a quantidade de materiais disponíveis aos alunos. Atualmente, o espaço dispõe de recursos para a aprendizagem de Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, LIBRAS e Português para Estrangeiros.

A BA³ ocupa uma sala localizada no primeiro andar no prédio central do Instituto de Letras e Comunicação. Ela é configurada de forma especial a fim de propiciar o estudo tanto individual quanto em grupo dos usuários. Na figura abaixo, apresento uma foto panorâmica desse centro:

Figura 7: Foto panorâmica da BA³



Fonte: imagem registrada pelo autor

Como é possível notar na imagem, a BA³ possui uma grande mesa com cadeiras em que os alunos podem se sentar para estudar. Ao fundo, há computadores com acesso à internet e equipados com fones de ouvido, microfones e câmeras, geralmente utilizados para estudar por *sites*, assistir filmes e séries estrangeiras ou mesmo para se comunicar com outras pessoas por aplicativos destinados a esse fim. Em frente à porta, há uma mesa com um

computador reservado aos membros da BA³ *staff*. Ali os usuários que chegam podem tirar dúvidas e obter informações. Nessa mesa há, também, um registro da frequência, objetivo e tempo de permanência que os usuários declaram ao frequentar a sala.

Em se tratando de materiais, a BA³ possui gramáticas, dicionários, revistas, livros de literatura originais e adaptados, DVDs de filmes e séries, jogos, entre outros. Há ainda um pequeno acervo de livros que tratam das teorias de autonomia, motivação, estratégias de aprendizagem e desenvolvimento de competências linguageiras. Todos esses materiais podem ser emprestados pelos usuários pelo prazo de 15 dias. Eles estão organizados em cinco estantes, uma para cada um dos idiomas (Figura 8), sendo que a estante dedicada ao Alemão divide seu espaço com os materiais destinados aos aprendentes de Português como Língua Estrangeira.

Figura 8: Materiais da BA³



Fonte: imagem registrada pelo autor

Dentre as atividades da BA³, as mais populares são as oficinas organizadas pelos membros da BA³ *staff*, por graduandos dos cursos de Licenciaturas em Letras Estrangeiras Modernas ou mesmo por professores da FALEM. Um breve levantamento dos arquivos do

centro mostrou que a BA³ já ofereceu clubes de conversação, oficinas de teatro, atividades de coral, grupos de discussão literária, entre muitos outros.

A BA³ oferece o serviço de aconselhamento em aprendizagem de línguas estrangeiras. Durante o período da pesquisa, ele operou de maneira incipiente uma vez que uma nova equipe de conselheiros estava em processo de formação.

Outras atividades da BA³ envolvem as redes sociais. Com contas no Facebook e Instagram, o centro faz postagens de diversos conteúdos, incluindo instruções em estratégias de aprendizagem, vídeos com depoimentos de professores e de aprendentes de línguas, divulgação das oficinas, entre outros. As redes sociais também transmitem vídeos ao vivo com o conteúdo de oficinas, entrevistas com conselheiros em aprendizagem de línguas, entre outros.

Também vital para a BA³ é a equipe de bolsistas e voluntários, geralmente formada por graduandos de Letras das diferentes línguas adicionais ofertadas pela Faculdade. Alguns desses voluntários se disponibilizaram para participar do grupo de estudos em autonomia e autoacesso, tornando-se participantes desta pesquisa. Na subseção que segue, apresento cada um deles. Eventualmente, alunos graduados e estudantes de pós-graduação se voluntariam para atuar nesses espaços, como foi o meu caso.

3.3. Participantes

Dez graduandos de Letras aceitaram fazer parte desta investigação: três de Inglês, dois de Espanhol, dois de Francês, dois de Alemão e um de LIBRAS. A fim de facilitar a identificação da língua adicional que estudam, atribui-lhes nomes característicos de cada idioma. No quadro abaixo, apresento mais detalhes sobre os participantes.

Quadro 2: Participantes da pesquisa

Nome	Língua em que se gradua	Semestre no início da pesquisa	Informações adicionais
Mary	Inglês	6º	Voluntária. Freqüentadora ativa da BA ³ desde seus primeiros semestres no curso. Teve experiência com o aconselhamento em aprendizagem de línguas, sendo aconselhada por quase dois anos a partir do seu segundo semestre. Pertence a uma comunidade quilombola e tem por objetivo tornar-se professora de inglês na escola em que estudou.
Kimberly	Inglês	3º	Voluntária. Primeiro contato com a BA ³ por meio de uma das atividades oferecidas, o grupo de teatro Pacatata. A partir daí, teve interesse em compor a equipe do centro. Participou do treinamento para novos conselheiros e, no período da pesquisa, teve a chance de aconselhar alguns aprendentes.
Brian	Inglês	3º	Bolsista de iniciação científica da professora Walkyria. Desenvolveu seu plano de trabalho na BA ³ . Desse contato, surgiu seu interesse em trabalhar no centro e desenvolver mais pesquisas.
Juán	Espanhol	8º	Voluntário. Possui experiência com o ensino do idioma, anterior mesmo a sua graduação. Foi à Espanha, onde fez alguns cursos em instituições. É interessado em redes sociais e gerencia um Instagram em que divulga seu trabalho como modelo <i>plus-size</i> .
Carlito	Espanhol	1º	Voluntário. Calouro do curso de Espanhol, muito amigo de Juán. Também se interessa por redes sociais, bem como atividades de caligrafia e <i>scrapbooking</i> .
Louise	Francês	5º	Voluntária. Participou ativamente da BA ³ prestando apoio à diversas atividades.
Antoine	Francês	5º	Voluntário. Atuou ativamente no centro, prestando apoio à diversas atividades. Ele estava tendo suas primeiras experiências com docência nos Cursos Livres da FALEM.
Svenja	Alemão	6º	Bolsista da BA ³ . Dedicava 20 horas de trabalho semanal ao espaço. Colaborou com diversas atividades da BA ³ e buscou organizar atividades para o curso de Alemão, que, segundo ela, era pouco atendido pelo centro.
Hazret	Alemão	7º	Voluntária da BA ³ até o final de 2019, quando se graduou. Também trabalhava na secretaria da FALEM, como bolsista.
Paula	LIBRAS	2º	Voluntária. Teve seu primeiro contato com a BA ³ em uma visita que fez ao espaço em março de 2019. Nós estávamos tendo uma reunião do grupo de estudos e ela ouviu nossas conversas e se interessou pelo tema. Tornou-se uma das participantes mais ativas. Mostrou interesse em se tornar voluntária da BA ³ a partir daí, o que iria se efetivar em 2020.

Além dos bolsistas e voluntários, é importante que eu me apresente, uma vez que fiquei à frente do grupo de estudos em autonomia e autoacesso. Sou formado em Letras – Língua Inglesa pela UFPA, cursei a disciplina Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras no meu último semestre da graduação, em 2013. A partir desse momento, participei de vários grupos de pesquisa que se dedicavam ao estudo da autonomia e de seu caráter complexo. A partir de 2014, tornei-me conselheiro em aprendizagem de línguas, atuando junto aos alunos da graduação da FALEM. Entre 2014 e 2016, cursei o Mestrado em Linguística do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPA. Em minha dissertação, relatei a trajetória de uma participante no aconselhamento, fazendo uso da perspectiva ecológica e dos estudos sobre autonomia e propiciamentos. Foi a partir dessa experiência que fiquei interessado em coordenar o grupo de estudos na BA³ a fim de avaliar seus impactos na formação dos participantes.

Apresentados os participantes, na subseção que segue, introduzo os instrumentos selecionados para constituição dos dados desta investigação.

3.4. Fases da pesquisa

Dörnyei (2007) explica que as pesquisas de cunho etnográfico são geralmente divididas em quatro fases distintas. A primeira é a **entrada no contexto**, que demanda negociação com pessoas da gestão, como diretores, professores, e no caso do centro de autoacesso, com o coordenador geral. A segunda fase engloba a **familiarização com o contexto**, momento em que o pesquisador se aproxima dos participantes e busca ser aceito e se encaixar nas rotinas já estabelecidas. Observações não-participantes, a serem detalhadas mais adiante, são conduzidas nesta fase e dão a base para o estabelecimento do objetivo da pesquisa. A terceira fase inicia a partir do momento que a integração com o contexto é alcançada, passando-se à **constituição de dados** a fim de se alcançar o objetivo estabelecido no final da fase anterior. Por fim, ocorre a **saída do contexto**, a ser feita tomando-se as devidas precauções para não desestruturar o grupo. É nessa fase que os dados são organizados e analisados, mas vale ressaltar que novas etapas de constituição de dados podem ser conduzidas para preencher possíveis lacunas.

A presente pesquisa respeitou as quatro fases elencadas por Dörnyei (2007), e ocorreu ao longo de dezoito meses, de janeiro de 2019 a junho de 2020. Entre janeiro e

fevereiro de 2019, iniciou-se o processo de **entrada no contexto**, em que apresentei o projeto de pesquisa à coordenação geral da BA³ a fim de obter a aprovação para a sua execução.

A partir de março do mesmo ano, passei à fase de **familiarização com o contexto**, em que conduzi as observações que levaram ao estabelecimento do objetivo geral da pesquisa. Foi a partir dessas primeiras observações que pude notar que as atividades conduzidas na BA³ naquele momento apresentavam muita semelhança com as desenvolvidas na sala de aula tradicional, pois eram fortemente direcionadas pelos facilitadores e não continham ações destinadas ao fomento da autonomia dos aprendentes. Ao analisar o perfil dos facilitadores, percebi que, apesar de muitos deles conhecerem os pressupostos da autonomia, por alguma razão não incluíam em suas atividades ações que fomentassem a emergência de comportamentos autônomos. Foi a partir deste momento que entendi a importância de uma formação direcionada ao trabalho com a autonomia. A descrição e análise das atividades observadas nesta fase foram importantes para fazer o contraponto com aquelas posteriormente desenvolvidas pelos participantes da pesquisa.

Outra constatação que emergiu ao longo da fase de familiarização foi a atuação discreta dos bolsistas e voluntários da BA³ nas ações do centro. Eles se limitavam a prestar apoio aos facilitadores, cuidando de questões logísticas, como organização do espaço, registro da frequência e certificação. Todavia, nenhum deles ficava à frente de uma atividade ou da criação de materiais. Quando questionei o motivo, muitos disseram que precisavam de mais conhecimentos sobre temas como autonomia e autoacesso. Foi então que decidi dar início ao grupo de estudos em autonomia e autoacesso, que ofereceu grande parte dos dados da investigação. Em reuniões semanais, iniciadas já na segunda quinzena de março de 2019, estudávamos os textos base e, concomitantemente, avaliávamos e planejávamos ações para a BA³.

No segundo semestre de 2019, ocorreu a fase de **constituição dos dados**, momento em que pude gravar as reuniões do grupo de estudos a fim de verificar o processo de formação docente dos participantes. Conduzi, ainda, uma nova rodada de observações, desta vez centradas nas atividades organizadas pelos membros do grupo⁴⁷. Isso me permitiu avaliar a competência desses participantes em organizar ações de fomento à autonomia, principalmente quando comparada às atividades observadas na fase anterior.

Em meados de fevereiro de 2020, a UFPA começou a sinalizar uma possível suspensão de suas atividades em virtude da pandemia de COVID-19. Neste momento, decidi

⁴⁷ Esta fase que deveria se estender até junho de 2020 foi encurtada devido à pandemia do Covid 19 e consequente suspensão das atividades presenciais na UFPA.

dar início à última fase das pesquisas de cunho etnográfico, a **saída do contexto**. Encerramos as atividades do grupo de estudos e passei a organizar e analisar os dados. Na ocasião, entrevistei os participantes por videochamadas e por conversas em aplicativos de mensagens. Essa etapa foi demorada e demandou muita sensibilidade, pois todos enfrentavam as dificuldades decorrentes da quarentena e do isolamento social. Por meio das entrevistas, tive acesso à perspectivaêmica típica das pesquisas de cunho etnográfico.

Para facilitar a compreensão, resumo no quadro que segue as etapas da pesquisa, destacando os períodos e os instrumentos utilizados em cada uma:

Quadro 3: Fases da pesquisa

Fases	Período	Instrumento de constituição
Entrada	Janeiro e fevereiro de 2019	---
Familiarização com o contexto	Março a junho de 2019	Observações
Constituição dos dados	Setembro a dezembro de 2019	Gravações das reuniões do grupo de estudos em autonomia e autoacesso e Observações
Saída	Janeiro a junho de 2020	Entrevistas

Seguidas todas essas as etapas da pesquisa, pude organizar e analisar os dados constituídos. Na subseção que segue, apresento com mais detalhes cada um dos instrumentos utilizados, a maneira como foram organizados e sinalizo sua relação com os objetivos desta pesquisa, detalhando os procedimentos de análise seguidos.

3.5. Instrumentos para a constituição dos dados

Ao tratar de instrumentos para a constituição dos dados, Garson (2015) afirma que, em pesquisas de cunho etnográfico, utiliza-se, sobretudo, notas de campo, entrevistas abertas, gravações de áudio e/ou vídeo e sessões de observação participante. Mattos (2011) diz que os instrumentos de coleta e análise utilizados neste método de pesquisa, muitas vezes, têm que ser formulados ou recriados para atender à realidade do trabalho de campo.

Nesta pesquisa, os instrumentos utilizados foram observações, gravações em áudio das reuniões do grupo de estudos e entrevistas. Cada um deles será apresentado a partir daqui.

3.5.1. Observações

Para Marconi e Lakatos (2003, p. 190), “a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações que utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar”. As autoras acrescentam que a observação proporciona um contato direto do pesquisador com seu objeto de estudo. Dentre as vantagens desse método, elas citam a chance de estudar uma ampla variedade de fenômenos, o fato de depender menos da introspecção dos participantes e a possibilidade de evidenciar eventos não detectáveis por instrumentos como entrevistas e questionários.

Prodanov e Freitas (2013) afirmam que a observação pode ser sistemática ou assistemática, quando é planejada previamente ou não; participante ou não-participante, fazendo referência à integração do pesquisador com a realidade da comunidade; individual ou em equipe; e, por fim, na vida real ou em laboratório.

Criei um instrumento de observação, cujo modelo pode ser visto no Apêndice A e conduzi observações em dois diferentes momentos. O primeiro foi ao longo da fase de familiarização com o contexto, que se deu entre março e junho de 2019. Estive presente nas atividades oferecidas pela BA³ e descrevi as ações desenvolvidas pelos facilitadores e as reações dos aprendentes. Foram observações não participantes e assistemáticas, uma vez que a este tempo os objetivos da pesquisa ainda estavam sendo desenhados. Considero, contudo, de fundamental importância descrever em detalhes os dados constituídos ao longo desta fase, pois eles tornam mais evidente a maneira como uma formação adequada pode resultar no aprimoramento das atividades dos centros de autoacesso.

O segundo momento de observações ocorreu entre setembro e dezembro de 2019 e, desta feita, foram observadas as atividades organizadas coletivamente pelo grupo de estudos e as que foram planejadas pelos participantes de forma autônoma. Isso me permitiu verificar os impactos das discussões que tivemos em nossas reuniões na formação docente dos participantes, pois tive a chance de avaliar a sua competência em organizar ações de fomento

à autonomia, meu segundo objetivo específico. Essas observações também foram não-participantes e assistemáticas.

Tanto as observações do primeiro quanto do segundo momentos foram registradas em diários e separadas por atividade. Esses diários constam no Apêndice B desta tese. A determinação do potencial autonomizador de todas essas atividades foi feita posteriormente, como veremos na última subseção deste capítulo metodológico, que descreve os procedimentos de análise (seção 3.6).

3.5.2. Reuniões do grupo de estudos

Como mencionado anteriormente, o grupo de estudos em autonomia e autoacesso reunia-se semanalmente, sempre às quartas-feiras, para discutir pressupostos teóricos e, de posse desses saberes, organizar ações de fomento à autonomia na BA³. Essas reuniões começaram a ocorrer em março de 2019 e se estenderam até dezembro do mesmo ano. Ao longo do primeiro semestre, foram priorizados os estudos dos textos base sobre autonomia e centros de autoacesso (HOLEC, 1981; OXFORD, 1990; LITTLE, 1991; LITTLEWOOD, 1997; LITTLE, 2013; LITTLE; DAM; LEGENHAUSEN, 2017).

A partir do segundo semestre, o grupo já dispunha de um sólido arcabouço teórico e passamos a dedicar mais tempo à organização de atividades. Deste momento em diante, todas as sessões foram gravadas, de modo que foi possível registrar fielmente as interações entre mim e os bolsistas e voluntários, participantes desta pesquisa. No total, nove encontros foram gravados, com duração entre 1 e 2 horas cada um, o que resultou em um total de 17 horas de gravação. Escutar essas gravações foi o que possibilitou a identificação dos papéis que posso ter exercido no processo de formação docente dos participantes. A maneira como esses dados foram tratados será explicada na seção 3.6.

3.5.3. Entrevistas

O último instrumento para a constituição dos dados foi a entrevista. Segundo Nunan (1992), muitos pesquisadores da Linguística Aplicada utilizam entrevistas em suas investigações devido à riqueza de dados que podem ser gerados. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 195), elas são “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha

informação a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. Citando Selltitz et al (1965), as autoras destacam seis tipos de objetivos a serem alcançados por meio do conteúdo das entrevistas: a) averiguação de fatos; b) determinação de opiniões sobre os fatos; c) determinação de sentimentos; d) descoberta de planos de ação, ou seja, a conduta que o entrevistado tomaria em dadas situações; e) conduta atual ou do passado; e f) motivos conscientes para opiniões, sentimentos sistemas ou condutas.

Neste trabalho, fiz uso de entrevistas semiestruturadas, que, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009), possuem um roteiro pré-estabelecido, mas permitem e até incentivam o entrevistado a falar livremente sobre os assuntos que vão surgindo. Esse instrumento revelou a perspectiva êmica, comum às pesquisas de cunho etnográfico. Por meio delas, pude determinar os benefícios e dificuldades encontradas pelos participantes no período em que foram voluntários da BA³. Foi possível, ainda, identificar algumas mudanças de percepção sobre o processo de ensino e aprendizagem. Alcancei, por meio da análise dos resultados deste instrumento, os três últimos objetivos específicos desta pesquisa.

Os dez participantes foram entrevistados. Duas entrevistas foram conduzidas por videoconferência, mas constatei que algumas falas ficaram incompreensíveis devido problemas na conexão com a internet. Por essa razão, as oito restantes se deram por aplicativos de mensagens, por meio de troca de gravações de áudio. Essa opção se mostrou mais viável, pois além de gerar registros com boa qualidade, possibilitou o contato com alguns dos participantes que haviam retornado para suas cidades no interior do estado, locais com pouca recepção de sinal de celular. Todas as entrevistas foram transcritas integralmente e constam no Apêndice C deste trabalho.

Sintetizo no quadro abaixo o formato desta pesquisa, com os instrumentos supramencionados e sua relação com os objetivos e perguntas de pesquisa.

Quadro 4: Instrumentos, objetivos e perguntas de pesquisa

	Gravações das reuniões do grupo de estudos	Observações de atividades	Entrevistas
Objetivos Específicos	a) Identificar os papéis exercidos pelo pesquisador na formação dos bolsistas e voluntários.	b) Avaliar a competência dos bolsistas e voluntários em desenvolver ações de fomento à autonomia.	c) determinar a percepção dos bolsistas e voluntários sobre os benefícios advindos do trabalho no centro de autoacesso; d) identificar as dificuldades por eles encontradas; e) verificar como o trabalho no centro afetou sua percepção sobre o ensino e aprendizagem.
Pergunta de Pesquisa	1) Quais os papéis do pesquisador na formação dos bolsistas e voluntários? 2) Quais ações desenvolvidas no centro de autoacesso contribuem para a formação docente dos graduandos de Letras?	2) Quais ações desenvolvidas no centro de autoacesso contribuem para a formação docente dos graduandos de Letras?	3) Quais os benefícios relativos à formação docente obtidos pelos bolsistas e voluntários por trabalharem na BA ³ ? 4) Quais as dificuldades encontradas por eles em seu trabalho na BA ³ ? 5) Como a sua compreensão dos processos do ensino e aprendizagem foi ressignificada?

Fonte: criado pelo autor.

Uma vez apresentados os instrumentos utilizados e a forma como os mesmos foram organizados, dedico a próxima subseção à apresentação dos procedimentos que foram utilizados para análise dos dados.

3.6. Procedimentos de análise

Os procedimentos de análise iniciaram com os dados oriundos das observações. De posse dos diários, que descreviam as ações dos facilitadores e dos aprendentes, analisei o potencial de autonomização de cada atividade. Tomei por critérios as condições para a emergência de comportamentos autônomos, apresentada na seção 2.1.3 desta tese. São elas: a) papel ativo dos aprendentes; b) instruções metacognitivas; c) autoavaliação; d) uso da língua alvo em comunicação autêntica e espontânea; e e) aprendizagem colaborativa. Para tal, criei o quadro a seguir, que foi utilizado na análise.

Quadro 5: Critérios de avaliação das atividades

Atividade	Papel ativo dos aprendentes	Instruções metacognitivas	Autoavaliação	Uso da língua alvo em comunicação espontânea e autêntica	Aprendizagem colaborativa

Fonte: Criado pelo autor

Para facilitar a visualização, um código de cores foi utilizado: verde para os critérios atendidos, amarelo para os parcialmente atendidos e vermelho para os não atendidos. As atividades organizadas por outras pessoas e as organizadas pelos participantes foram comparadas para se verificar o impacto do grupo de estudos no potencial autonomizador das atividades da BA³.

O segundo momento de análise envolveu as gravações das reuniões do grupo de estudos. Por se tratar de mais de 17 horas de material de áudio, o primeiro tratamento feito com esses dados envolveu a audição e descrição com o máximo de detalhes das ações do pesquisador e das reações dos participantes. Com a leitura deste documento de texto foi possível descrever em detalhes a construção das ações de fomento à autonomia e selecionar trechos que evidenciassem os papéis que eu, enquanto pesquisador e coordenador do grupo de estudos, posso ter exercido no processo de formação dos participantes – primeiro objetivo específico desta tese.

Por fim, a perspectiva êmica foi priorizada por meio da leitura das transcrições das entrevistas. Uma primeira leitura permitiu a identificação dos benefícios e dificuldades oriundos do trabalho na BA³, bem como das mudanças de percepção sobre o ensino e aprendizagem de línguas – todos relacionados aos objetivos específicos da pesquisa. Uma segunda leitura permitiu identificar elementos que se repetiam nas falas de diferentes participantes. Os mais mencionados foram categorizados a fim de se obter um panorama geral dos efeitos do trabalho desenvolvido na BA³ e no grupo de estudos. Todas essas categorias, já resultantes das análises, serão apresentadas no capítulo subsequente.

3.7. Questões éticas

Nesta última subseção, discorrerei sobre as questões éticas desta pesquisa. No que diz respeito aos dez participantes, logo na primeira reunião do grupo de estudos, informei a eles o objetivo geral da investigação e os instrumentos que poderiam ser utilizados. Expliquei que suas identidades não seriam reveladas pois eu utilizaria pseudônimos. Informei, ainda, que eles poderiam ter acesso a todos os dados constituídos, caso quisessem e, por fim, que tinham a liberdade de deixar de participar a qualquer momento. Feitas essas explicações, entreguei a cada um deles um termo de consentimento livre e esclarecido, como o que consta no Apêndice D. Pedi a eles que o levassem para casa, lessem as orientações com atenção e me entregassem, posteriormente, com assinatura e data. Todos esses termos estão adequadamente arquivados.

Outro cuidado que tomei foi pedir a autorização dos participantes para proceder à gravação das reuniões do grupo de estudos em autonomia e autoacesso. Apesar deste ponto já estar assegurado no termo de consentimento, considerei importante reforçar a informação. Logo na primeira gravação, está registrada a autorização oral que eles apresentam para a gravação das sessões.

Atenção especial foi dada aos registros feitos ao longo das duas fases de observação. Por se tratar de atividades oferecidas pela BA³ para a comunidade acadêmica da UFPA, houve a participação de aprendentes que não faziam parte do grupo de participantes desta pesquisa. Ainda assim, tomei o cuidado de não identificar nenhum deles nos diários de observação, sempre utilizando o termo aluno(a) para fazer referência a eles.

Por fim, ao longo das entrevistas, tomei o cuidado de omitir das transcrições todas as referências a terceiros. Em certos momentos, eles mencionaram alguns de seus colegas, professores ou mesmo usuários da BA³. Achei por bem utilizar apenas a primeira letra do nome dessas pessoas, a fim de preservar suas identidades.

*

Uma vez apresentados os procedimentos metodológicos que nortearam esta pesquisa, no capítulo que segue, passo à apresentação e análise dos dados.

CAPÍTULO IV

EXECUÇÃO DA ANÁLISE E DA INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Os centros de autoacesso são espaços cujo objetivo central é fomentar a aprendizagem autônoma por meio do acesso à materiais, atividades e apoio personalizado. Para tanto, os profissionais que lá atuam devem dispor de sólido arcabouço teórico no tema, além da competência em transformar esses saberes em atividades de aprendizagem. Diante disso, para estes profissionais, uma formação com foco na autonomia se faz necessária, aliando teoria e prática. Na presente seção apresento e analiso os dados coletados ao longo desta investigação, que objetivou compreender de que maneira o trabalho em centros de autoacesso pode contribuir para a formação de professores.

Inicialmente, apresento os dados coletados ao longo da fase de familiarização com o contexto. Em seguida, mostro os diferentes papéis que exerci, enquanto coordenador do grupo de estudos, na formação dos participantes. A fim de verificar os efeitos dessa formação, a terceira seção relata as observações feitas durante as atividades organizadas pelos membros do grupo de estudos. Por fim, apresento e discuto as reflexões feitas a partir da análise das entrevistas feitas com os participantes da pesquisa.

4.1. Observações iniciais

As fases de entrada no contexto e de familiarização, como visto na seção anterior, ocorreram entre janeiro e junho de 2019. Após explicar o propósito da minha pesquisa à coordenadora da BA³, Prof.^a Dr.^a Maria Clara Matos, fui autorizado a dar início às observações não participantes. Comecei pelas reuniões da equipe do centro, dirigidas pela coordenadora. De imediato pude notar que os bolsistas e voluntários exerciam um papel muito discreto nas atividades. Eles eram responsáveis por abrir e fechar a BA³, recepcionar os usuários, responder a eventuais dúvidas dos frequentadores, zelar pelo material e registrar os empréstimos no sistema de controle.

Outra função importante que eles possuíam era oferecer apoio logístico nas atividades. Ficava a cargo dos bolsistas e voluntários reservar o local, fazer divulgação, receber as inscrições, preparar os equipamentos (projeter, caixa de som etc.), imprimir a lista de frequência e, após a atividade, redigir um relatório sucinto para arquivamento no centro

de autoacesso. Tive a chance de perguntar a alguns deles se eles mesmos propunham atividades de sua autoria e a resposta foi negativa. A principal razão apresentada era a falta de segurança e de embasamento teórico.

Em seguida, passei à observação das atividades oferecidas pelo centro e notei que, apesar de apresentarem boas oportunidades de prática da língua alvo, a aprendizagem autônoma em si era pouco estimulada. A partir daqui, apresento a análise feita de cada atividade.

4.1.1. *Watch and Learn with Comedies*

Esta atividade, como o próprio nome sugere, objetivava a aprendizagem de inglês por meio de seriados humorísticos. Ela foi proposta por um aluno do 3º semestre da graduação em Letras – Inglês. Ele tinha excelente proficiência na língua e certa experiência com ensino. Os encontros ocorriam às sextas-feiras, das 11h às 12h.

Em cada encontro, os participantes assistiam um episódio de uma série humorística com áudio e legenda em inglês. Em certos momentos, o facilitador pausava a cena e solicitava um resumo dos eventos ocorridos, sempre utilizando a língua inglesa. Em seguida, passava-se ao estudo do vocabulário. Uma apresentação de *slides* mostrava fotos de cenas. As legendas, também presentes nas imagens, haviam sido editadas e destacavam em azul uma palavra ou expressão selecionada pelo facilitador. Aos participantes cabia a tarefa de tentar deduzir o significado. Após essa tentativa, sinônimos na língua inglesa e imagens eram mostradas, e tinha-se a oportunidade de verificar se os palpites estavam corretos. Ao final, uma breve discussão sobre o conteúdo do episódio era conduzida. Por último, também se selecionava o seriado que seria assistido na semana seguinte.

De imediato, nota-se que a atividade propicia contato com a língua alvo por meio de uma fonte autêntica, o que é apreciado por muitos autores, como Little (1991) e Dam (2003). O fato de serem séries muito populares entre o público-alvo contribuía para o aumento do interesse e da motivação dos aprendentes. Todavia, a maneira como a atividade foi conduzida impôs alguns obstáculos ao desenvolvimento da autonomia dos participantes. Em primeiro lugar, notou-se que esses últimos se mostravam muito passivos ao longo da atividade, ainda que sua participação fosse solicitada frequentemente pelo facilitador, como com o excerto retirado do diário de observação.

- Após mais ou menos oito minutos, o facilitador pausou a série e abriu uma apresentação de slides. No primeiro slide, constava a pergunta “o que aconteceu na cena?”, em inglês. **O facilitador fez essa pergunta aos alunos, mas nenhum se voluntariou a responder. Diante do silêncio da turma, ele mesmo ofereceu a resposta.**

- Os próximos slides continham a foto das cenas em que legenda havia sido editada, dando destaque a algumas expressões (*hobo [homeless] dimwitted, nourishment, tater tots, mashed potatoes, freshman year, assaulted, playbook*). **O facilitador leu a legenda e perguntou aos alunos se eles entendiam o que a expressão em destaque significava. Os alunos permaneceram em silêncio. Novamente, ele respondeu e apresentou a definição da expressão, em inglês. Alguns alunos tomaram notas.**

(Excerto do diário de observação da atividade *Watch and Learn with Comedies*)

Os destaques em negrito evidenciam um comportamento frequente: o silêncio dos aprendentes diante das perguntas do facilitador. Acredito que a razão principal para tal seja a pouca proficiência ou a falta de confiança em si mesmos e em suas habilidades de expressar significados fazendo uso de estruturas mais simples. A reação do facilitador diante da inação dos alunos era oferecer as respostas às suas próprias questões. Diante disso, ainda que a proposta previsse um alto nível de participação para os aprendentes, isso não aconteceu.

Outra possível razão que pode ter contribuído para a passividade dos aprendentes, e também para o baixo potencial autonomizador da proposta, relaciona-se ao segundo critério de avaliação: os saberes metacognitivos. O objetivo da atividade era ensinar o vocabulário previamente selecionado pelo facilitador, seguindo o padrão comumente observado nos materiais didáticos e nas salas de aula tradicionais. Todavia, uma simples mudança de perspectiva poderia reverter esse quadro. Ao invés de apresentar o significado do vocabulário, o facilitador poderia estimular os aprendentes a deduzi-los por si mesmos fazendo uso de estratégias de aprendizagem, como a inferência com base na análise do contexto (OXFORD, 1990; SANTOS, 2012). Ele poderia, a princípio, apresentar modelos de aplicação dessa estratégia e, em seguida, estimulá-los a usá-la nas cenas subsequentes do seriado. Suspeito, contudo, que o facilitador não estava familiarizado com essa possibilidade, o que reforça a necessidade de uma formação para o trabalho com a autonomia (RAYA; LAMB; VIEIRA, 2007; REINDERS; LÁZARO, 2011), como defendo nesta tese.

A atividade também não atendeu ao terceiro critério, referente à autoavaliação. Como visto na seção teórica, a avaliação das próprias habilidades é uma grande aliada do processo de autonomização, especialmente quando certos saberes metacognitivos são trazidos ao nível de consciência (ALVES, 2015). Ainda que a proposta não tenha apresentado estratégias de aprendizagem que pudessem ser utilizadas pelos aprendentes para entender os seriados, momentos de autoavaliação poderiam ser úteis para verificar a eficácia da proposta.

O uso da língua alvo em situações de comunicação autêntica também não foi observado nesta proposta, ainda que houvesse imenso potencial para tanto. Conversar sobre seriados de TV é algo comum. Pode-se falar sobre os personagens, cenas específicas, temáticas polêmicas que sejam apresentadas, entre outros assuntos. Mesmo que na tarefa estivessem presentes alunos iniciantes, seria possível estimulá-los a conversar sobre aspectos mais simples, como o momento mais engraçado do episódio. Vale lembrar que, segundo Dam, Little e Legenhausen (2017), o professor de línguas pode oferecer apoio ao aprendiz iniciante, estimulando-o a expressar suas ideias na língua materna e, em seguida, apresentando a tradução para a língua alvo. O importante é tentar provocar nos aprendentes a vontade de externar suas opiniões.

Finalmente, foi possível notar que a aprendizagem colaborativa, quinto e último critério, também não teve espaço nesta proposta. Não foram observadas atividades em pares ou grupos, que oportunizariam a troca de experiências. A interação aluno-professor foi o que prevaleceu em ambas as reuniões em que participei. Por não atender a nenhum dos critérios mencionados, a atividade, ainda que bem organizada, possui um baixo potencial para a aprendizagem autônoma, como evidencio no quadro que segue:

Quadro 6: Grau de autonomia na atividade *Watch and Learn with Comedies*

Atividade	Papel ativo dos aprendentes	Instruções metacognitivas	Autoavaliação	Uso da língua alvo em comunicação espontânea e autêntica	Aprendizagem colaborativa
<i>Watch and Learn with Comedies</i>	Não atendido	Não atendido	Não atendido	Não atendido	Não atendido

Fonte: Criado pelo autor

Na subseção que segue, passo à análise da segunda atividade, o *Sit-in* de Inglês.

4.1.2. *Sit-in* de Inglês

Os *sit-ins*, que na BA³ ocorreram em diversas línguas, eram atividades que tinham por objetivo central a prática da produção oral por meio de conversas espontâneas. Em linhas gerais, os usuários se encontravam uma vez por semana por uma hora para conversar livremente sobre temas de seu interesse. Tomei conhecimento que, nas versões iniciais, os

facilitadores eram falantes cuja língua materna era a do *sit-in*, pois a atividade também visava reduzir a ansiedade dos aprendentes de se comunicarem com estrangeiros. Levando em consideração a categorização de Littlewood (1997), ela pode ser entendida como uma atividade de comunicação autêntica.

O *sit-in* de inglês ocorria às quintas-feiras, das 14h às 15h. Na ausência de estrangeiros com disponibilidade de tempo, a atividade foi conduzida por um grupo de alunos do curso de Letras – Inglês. Todos estavam no sexto semestre e possuíam excelente proficiência no idioma. Seu maior benefício era a oportunidade de comunicação em interação com outros aprendentes, por meio de conversas em pares e grupos. Entretanto, assim como se deu com a atividade anterior, notou-se que ela pouco fomentava a aprendizagem autônoma.

No encontro observado, foi possível perceber que a comunicação autêntica não foi alcançada, pois o diálogo não emergia de demandas imprevisíveis como se dá no dia a dia (LITTLE, 2013). Na verdade, ele se assemelhava muito mais ao que ocorre na sala de aula regular, pois os facilitadores traziam uma lista de perguntas e os aprendentes respondiam-nas, cada um a seu turno. O único momento em que de fato houve espontaneidade na discussão surgiu de uma interação entre os próprios facilitadores, como mostro no excerto que segue.

- Iniciou-se uma discussão sobre a diferença entre heróis e super-heróis. Os facilitadores dominaram a discussão nesse momento, e chegaram à conclusão que super-heróis eram aqueles que possuíam superpoderes.

(Excerto do diário de observação da atividade *Sit-in* de Inglês)

Ainda assim, havia certo nível de espontaneidade e a língua inglesa era usada na maior parte do tempo. Por essa razão, atribuí um cumprimento parcial do quarto critério: uso da língua alvo em situações de comunicação autêntica e espontânea. Também atribuí cumprimento parcial do critério que se refere ao papel ativo dos aprendentes, pois ainda que fossem constantemente convidados a falar, a forma como a atividade era conduzida não lhes garantia poder de escolha. Em momento algum eles puderam guiar a discussão ou conduzi-la para um outro tema. Cumprimento parcial também foi atribuído ao quinto critério, aprendizagem colaborativa, pois não foram observados momentos de trabalho em duplas ou grupos, mas os facilitadores se esforçavam para oferecer apoio aos aprendentes quando esses apresentavam dificuldades em comunicar ideias.

Dois critérios importantes não foram atendidos: não houve nenhum tipo de instrução metacognitiva e nem de autoavaliação. Por essas razões, considero que esta atividade também apresente um baixo potencial de fomento à autonomia. Como mostro no quadro a seguir:

Quadro 7: Grau de autonomia na atividade *Sit-in* de Inglês

Atividade	Papel ativo dos aprendentes	Instruções metacognitvas	Autoavaliação	Uso da língua alvo em comunicação espontânea e autêntica	Aprendizagem colaborativa
<i>Sit-in</i> de Inglês	Parcialmente atendido	Não atendido	Não atendido	Parcialmente atendido	Parcialmente atendido

Fonte: criado pelo autor

Com pequenos ajustes, todavia, esse quadro poderia ser revertido. O uso de atividades fundamentadas na Aprendizagem Baseada em Tarefas ou na Aprendizagem Baseada em Projetos costumam ser espaços fecundos para a comunicação espontânea e autêntica (LARSEN-FREEMAN, 2000; NUNAN, 2004; BENDER, 2014). O trabalho coletivo na busca de um objetivo comum exige constante negociação, planejamento e troca de informações, o que possibilita a aprendizagem colaborativa. A inclusão de instruções sobre maneiras de expressar ideias com construções sintáticas mais simples seguidos de momentos de autoavaliação fariam com que a atividade cumprisse os critérios não atendidos na proposta original. Finalmente, a respeito desta atividade, que pressupõe um tempo e espaço para a comunicação autêntica, deduz-se que ela deveria prescindir da “lista de perguntas” levada pelos facilitadores. Por si só, esse ato embargou o objetivo da atividade. Posso pressupor que essa lista funcionava como um “instrumento de segurança” para os facilitadores, que não possuíam os saberes necessários para conduzi-la de forma que facilitasse a autonomia.

Na subseção que segue, descrevo mais uma atividade observada ao longo da fase de familiarização: o *Sit-in* de Alemão.

4.1.3. *Sit-in* de Alemão

Assim como o de Inglês, o *Sit-in* de Alemão tinha por objetivo oportunizar a interação e a comunicação autêntica entre aprendentes. Neste caso, a atividade contou com o reforço

de uma facilitadora argentina que havia morado por alguns anos na Alemanha. Essa atividade ocorria sempre às quartas-feiras, das 14:00 às 15:00. Inicialmente, quase vinte aprendentes participavam do *Sit-in*, mas com o passar do tempo, o número foi se reduzindo. Acredito que o principal motivo para essa evasão tenha sido a pouca proficiência, já que boa parte daqueles alunos eram calouros do curso de Letras – Língua Alemã. Foi interessante notar que a atividade foi adaptada pela facilitadora, em uma tentativa de estimular a participação desses aprendentes, como veremos a partir daqui.

A primeira sessão do *Sit-in* de Alemão que observei contou com vinte participantes. A atividade conduzida pela facilitadora se manteve fiel à proposta original: as pessoas se sentavam ao redor mesa e conversavam sobre os temas que iam surgindo, em concordância com a visão de Little (2013). Contudo, a conversa parecia se limitar aos falantes mais fluentes, como mostro no excerto abaixo:

- A atividade começou às 14:13. A facilitadora recebeu os aprendentes se comunicando em Alemão. Ela gesticulava bastante, pois havia vários alunos do primeiro semestre do curso de alemão.
- Como eu não falo alemão, não consigo entender o conteúdo da conversa. Mas percebo que os alunos iniciantes estão bastante calados.
- Um grupo de três alunos, sentados na ponta da mesa, parece ser mais proficiente. Eles conseguem manter um diálogo com a facilitadora. Aparentemente, estão falando sobre os anos que ela passou na Alemanha. Pude inferir isso porque a facilitadora utilizou o português para explicar algo para os alunos iniciantes.

(Excerto do diário de aprendizagem da atividade *Sit-in* de Alemão)

Como não eram apresentadas estratégias para que os alunos iniciantes tentassem se comunicar, eles permaneceram calados por toda a atividade. Nesse ponto, penso que a motivação dos aprendentes tenha sido afetada negativamente (USHIODA, 2008; DÖRNYEI; USHIODA, 2011). A interação com estrangeiros tinha em vista aproximá-los da cultura alemã e desfazer as barreiras impostas por possíveis crenças que os aprendentes pudessem ter, como a ideia de que não seja possível se comunicar com um estrangeiro quando se é iniciante (BARCELOS, 2006). As dificuldades de comunicação, todavia, podem ter tido um efeito contrário, e reforçado a ideia de que não conseguiriam se comunicar, levando-os a deixar de participar da atividade. Esse é um momento no qual saberes de ordem metacognitiva poderiam ter sido úteis. Aos falantes mais proficientes, incluindo a facilitadora, poderia ter sido mencionado a questão do *input* compreensível (KRASHEN, 1981). Tornar seus enunciados mais simples a fim de possibilitar a comunicação é um bom exercício. Os aprendentes iniciantes, por sua vez, teriam que inferir e negociar significados,

atentando para palavras transparentes e para a comunicação não verbal, estratégias de compensação que contribuem grandemente para a aquisição (OXFORD, 1990; LONG, 1996).

Diante da desistência de muitos aprendentes e por perceber a diferença nos níveis de proficiência, a facilitadora optou por modificar a atividade. Na sessão observada duas semanas depois, os aprendentes trabalharam em grupos na produção de diálogos.

- A facilitadora está usando mais o português agora. Ela deu aos alunos folhas de papel com pequenas instruções. Em duplas, eles devem organizar pequenos diálogos.
- Os alunos montam os seus diálogos e a facilitadora auxilia os alunos iniciantes. Noto que os iniciantes estão falando em português.
- Após alguns minutos, cada dupla apresenta o diálogo criado.
- A professora então se levanta e cola, na costa dos alunos, uma folha de papel com uma palavra em alemão. Os alunos devem se levantar, ler as palavras nas costas dos colegas, e dar dicas para que eles adivinhem o que está escrito lá. Aparentemente, todas as palavras são nomes de frutas em alemão.

(Excerto do diário de observação da atividade *Sit-in* de Alemão)

Nesse novo formato da atividade, notou-se que o trabalho colaborativo passou a ser mais utilizado, contudo, houve uma queda significativa no uso da língua alvo em situações de comunicação autêntica, descaracterizando assim, a proposta original do *Sit-in*. A atividade então, cumpriu parcialmente os critérios papel ativo dos aprendentes e aprendizagem colaborativa, mas não apresentou nenhum tipo de instrução metacognitiva ou momento de autoavaliação. A mudança também acarretou pouquíssimos momentos de comunicação autêntica. Sendo assim, acredito que o potencial a aprendizagem autônoma seja baixo, como fica evidente no quadro:

Quadro 8: Grau de autonomia na atividade *Sit-in* de Alemão

Atividade	Papel ativo dos aprendentes	Instruções metacognitvas	Autoavaliação	Uso da língua alvo em comunicação espontânea e autêntica	Aprendizagem colaborativa
<i>Sit-in</i> de Alemão	Parcialmente atendido	Não atendido	Não atendido	Não atendido	Parcialmente atendido

Fonte: criado pelo autor

Diante do apresentado até este ponto, nota-se que as atividades conduzidas na BA³ ao longo da fase de observação apresentavam baixo potencial autonomizador. Todavia, nesta

última subseção, apresento uma que atendeu à várias das condições para a emergência de comportamentos autônomos: o Pacataca.

4.1.4. Pacataca

O Pacataca é uma atividade que visa a aprendizagem de língua inglesa por meio do teatro. Já em sua sexta edição, ela previa a leitura e adaptação de roteiros teatrais, culminando em uma apresentação a ser realizada em escolas de idiomas de Belém e na UFPA. Considerando-se as categorias apresentadas nesta tese, o Pacataca pode ser entendido como uma reprodução de práticas languageiras, concentrando-se nos ensaios que servem de preparação para um espetáculo. Os participantes desta atividade vivenciam o idioma ao longo dos ensaios, da leitura do roteiro, das adaptações e improvisos etc. Além do idioma, os participantes aprendem técnicas de atuação, de enunciação e de projeção da voz.

Com encontros marcados para os sábados pela manhã, essa atividade sempre contou com um público dedicado e assíduo, como soube pelos facilitadores. Esses, por sinal, eram dois dos participantes desta pesquisa: Brian e Kimberly. Eles haviam participado das edições anteriores do Pacataca, desta vez, sentiram-se confiantes para atuar como facilitadores. Esta atividade ocorreu de junho a outubro de 2019. Brian e Kimberly já estudavam a autonomia e o autoacesso em nosso grupo de estudos desde março daquele ano. Acho importante ressaltar, contudo, que os dados que apresento aqui não são suficientes para me permitir afirmar que os estudos que conduzimos no grupo tenham tido algum impacto na maneira como eles conduziram a atividade.

Na única sessão que pude observar, foi identificado o papel ativo dos participantes, o que me levou a atribuir o cumprimento total deste critério. Assim que deram início à reunião, os facilitadores coordenaram exercícios de alongamento, como comumente se dá nos ensaios de peças teatrais. Como já era o final do primeiro semestre de 2019, ficou acordado que a escolha da peça e os ensaios ficariam para o segundo semestre. Os primeiros encontros, então, eram dedicados ao desenvolvimento da língua por meio de práticas teatrais. A primeira atividade observada foi a construção de um pequeno roteiro. Os aprendentes foram divididos em dois grupos e cada um recebeu uma palavra, que deveria obrigatoriamente estar presente em uma das falas das personagens. O desempenho dos aprendentes na atividade é descrito no excerto que segue:

- Os aprendentes foram divididos em dois grupos de seis pessoas. Cada grupo recebeu uma palavra (*Snake* e *Lion*). A tarefa era criar um pequeno roteiro teatral no qual as palavras aparecessem.
- Os grupos começaram o trabalho e os facilitadores os assistiam sempre que necessário.
- Após a escrita do roteiro, os grupos tiveram que apresentar as suas peças. O primeiro grupo apresentou uma situação de um casal se conhecendo em uma festa junina. A palavra *snake* apareceu no momento em que dançavam ao som de uma música tradicional das festividades juninas. O segundo grupo criou uma história na qual um casal de turistas passeava pelo Ver-o-Peso e compravam uma camisa de um time de futebol local, cujo mascote é um leão.
- Enquanto apresentavam, os facilitadores tomavam nota no quadro dos desvios de pronúncia cometidos pelos participantes. Um erro recorrente foi a pronúncia dos sons dentais do inglês. Os facilitadores deram ênfase nesse aspecto e treinaram a pronúncia e compreensão dos interdentais surdos e sonoros, estimulando-os a notar a vibração das cordas vocais.
- Os facilitadores também perceberam que, em ambas as apresentações, membros das equipes se colocaram de costas para o público. Eles pediram para que tomassem mais cuidado.

(Excerto do diário de aprendizagem da atividade Pacataca)

O trecho acima também destaca o emprego de estratégias metacognitivas referentes à pronúncia de sons da língua inglesa. Em conversa com um dos facilitadores, fui informado que exercícios desse tipo eram constantes. Os facilitadores, que estavam no terceiro semestre da graduação em Letras – Inglês, me informaram que esses momentos eram uma boa oportunidade para esses graduandos colocarem em prática o que estavam aprendendo na disciplina Fonética e Fonologia do Inglês. A atividade seguinte também ofereceu oportunidade para o trabalho com a pronúncia. Desta vez, os aprendentes receberam o roteiro de uma das cenas de Alice no País das Maravilhas, peça interpretada na edição anterior do Pacataca. Os facilitadores conduziram uma leitura coletiva e os desvios de pronúncia eram corrigidos imediatamente. Em seguida, reunidos nos grupos previamente estabelecidos, os aprendentes ensaiaram a apresentaram suas cenas. A reunião foi encerrada com um momento de avaliação, no qual dois aprendentes puderam externar o quanto haviam aprendido e que se sentiram muito motivados. Reflexões desse tipo eram constantes no Pacataca. Os aprendentes tinham a chance de refletir sobre seu desempenho, sobre avanços que tivessem apresentado no uso da língua, da pronúncia, entre outros. Por essa razão, considero o cumprimento total do critério autoavaliação.

Os dois últimos critérios, uso da língua alvo em comunicação espontânea e autêntica e aprendizagem colaborativa, também foram considerados integralmente cumpridos, especialmente pelo que foi observado na primeira atividade do dia. Ao longo da construção do roteiro, os aprendentes conversaram em inglês e construíram a narrativa

colaborativamente. Ademais, os facilitadores sempre se colocavam à disposição para ajudá-los em eventuais dificuldades. O quadro que segue resume o potencial autonomizador da atividade.

Quadro 9: Grau de autonomia na atividade Pacatata

Atividade	Papel ativo dos aprendentes	Instruções metacognitvas	Autoavaliação	Uso da língua alvo em comunicação espontânea e autêntica	Aprendizagem colaborativa
Pacataca	Atendido	Atendido	Atendido	Atendido	Atendido

Fonte: criado pelo autor

As reuniões que aconteceram no segundo semestre de 2019 foram dedicadas à organização e ensaio de uma peça por eles selecionadas: a Família Adams. A produção foi apresentada no cine-teatro de uma escola de idiomas de Belém, mantendo a tradição das edições anteriores do Pacatata.

*

Logo no início das observações das atividades, pude notar que o trabalho com a autonomia precisava ser aprimorado. À exceção do Pacatata, as demais atividades poderiam oferecer mais saberes metacognitivos e instrumentos de autoavaliação. O quadro que segue compila o potencial autonomizador de todas as atividades observadas nesse momento inicial da pesquisa.

Quadro 10: Fomento à autonomia nas atividades da BA³

Atividade	Papel ativo dos aprendentes	Instruções metacognitvas	Autoavaliação	Uso da língua alvo em comunicação espontânea e autêntica	Aprendizagem colaborativa
<i>Watch and Learn with Comedies</i>	Não atendido	Não Atendido	Não atendido	Não atendido	Não atendido
<i>Sit-in</i> de Inglês	Parcialmente atendido	Não Atendido	Não atendido	Parcialmente atendido	Parcialmente atendido
<i>Sit-in</i> de Alemão	Parcialmente atendido	Não atendido	Não atendido	Não atendido	Parcialmente atendido
Pacataca	Atendido	Atendido	Atendido	Atendido	Atendido

Fonte: criado pelo autor

Fica evidenciada a diferença que há entre as atividades desenvolvidas por facilitadores sem formação em autonomia e aquelas que foram planejadas por pessoas com conhecimento no tema. Percebe-se que o potencial autonomizador das três primeiras é menor que o da última. Isso ressalta a importância de uma formação docente que discuta com o graduandos as diferentes formas de fomentar a autonomia de seus futuros alunos.

Como mencionado anteriormente nesta tese, a FALEM oferta a disciplina Aprender a Aprender aos alunos do primeiro semestre. Logo, os facilitadores das duas primeiras atividades – *Watch and Learn with Comedies* e *Sit In de Inglês* – certamente estavam familiarizados com os conceitos de autonomia, motivação, estratégias de aprendizagem etc. Todos eram fluentes no idioma e, por conhecer alguns deles, posso dizer que eram aprendentes autônomos. Ao analisarmos suas práticas docentes, contudo, o que se observou foi um retorno ao ensino tradicional, altamente direcionado pelos facilitadores. Os saberes metacognitivos que certamente os ajudaram em suas trajetórias de aprendizagem não foram incluídos em suas atividades.

Esse fato nos remete novamente à pesquisa de Borges e Rabelo (2016), que evidenciou evento semelhante: uma aprendente autônoma que restringia seu ensino às práticas canônicas da sala de aula. Ressalto, todavia, que, no caso desta participante, o seu contexto de trabalho impunha algumas restrições ao fomento da autonomia, como a obrigatoriedade do uso integral do material didático e do pouco tempo disponível para fazê-lo. Por outro lado, os facilitadores das atividades aqui descritas atuavam em um centro de autoacesso que não impunha restrição alguma. Pelo contrário, a BA³ tem como objetivo central fomentar a aprendizagem autônoma entre seus usuários.

Outro ponto que quero destacar aqui é que Brian e Kimberly, que ficaram à frente do Pacataca, também eram graduandos do curso de Letras da FALEM, mas ainda davam seus primeiros passos nos estudos da autonomia e do autoacesso. O que parece ter feito a diferença, a meu ver, foi o fato de ambos terem participado da edição anterior do Pacataca. Vivenciar a autonomia enquanto participantes pode ter colaborado para que eles fossem capazes de fomentá-la em oportunidades subsequentes. Esse caráter vivencial da aprendizagem e da formação de professores é defendido por autores como Little (1991), Vieira (1999), Benson (2001), Dam (2003; 2009) e Raya, Lamb e Vieira (2007).

Dados como esses, reforçam a necessidade de se pensar em uma formação de professores que estimule não apenas a autonomia na aprendizagem, mas também o seu

fomento em futuras práticas docentes (REINDERS; LÁZARO, 2011). O resultado de processos formativos desse tipo, como veremos adiante, pode ser altamente positivo.

Para minimizar o baixo potencial autonomizador de certas atividades da BA³, foi implementado o grupo de estudos em autonomia e autoacesso, com objetivo de capacitar os bolsistas e voluntários a organizar atividades com foco na autonomia. A pesquisa mostra que o grupo foi um espaço de reflexão e prática para os envolvidos. Na subseção que segue, passo a analisar algumas das reuniões desse grupo a fim de identificar como se deu essa formação.

4.2. Grupo de estudos em autonomia e autoacesso

Como mencionado anteriormente, diante as observações oriundas da fase inicial, viu-se a necessidade de organizar um grupo de estudos com os bolsistas e voluntários da BA³, a fim de que eles tivessem a chance de se apropriar dos saberes teóricos necessários para um trabalho mais proativo, especialmente no que diz respeito à elaboração de materiais e condução de atividades autonomizadoras. As reuniões ocorriam sempre às quartas-feiras, das 15h às 17h, e foi possível notar que, gradualmente, os bolsistas e voluntários passaram a se sentir mais confiantes e propensos a planejar ações de fomento à autonomia. A etnografia desse contexto, como veremos a partir daqui, revela que o grupo foi um espaço para a formação docente desses participantes, com atenção especial dada ao trabalho com a autonomia.

Nas reuniões do primeiro semestre de 2019 foi priorizada a apropriação de aportes teóricos. Estudaram-se as diferentes definições de autonomia e a maneira como o conceito evoluiu com o passar do tempo, adquirindo um caráter social e complexo (BORGES, 2019). Abordou-se também a questão de como a autonomia é trabalhada em centros de autoacesso partir da análise dos tipos de atividade lá conduzidas (LITTLEWOOD, 1997). Em seguida, as estratégias de aprendizagem se tornaram objeto de estudo, bem como a maneira pela qual elas podem se tornar instrumentos significativos no processo de autonomização (OXFORD, 1990). Finalmente, a sala de aula com foco na autonomia foi analisada (LITTLE; DAM; LEGENHAUSEM, 2017). Observou-se a mudança de foco do ensino para aprendizagem, o uso de diários e pôsteres como instrumentos de autorregulação e autoavaliação e, por fim, a importância de se criar contextos para o uso da língua de forma autêntica e espontânea.

As reuniões do segundo semestre de 2019 tiveram uma dinâmica diferente. Como uma base fora construída, foi possível dedicar mais tempo ao planejamento de atividades. Os estudos teóricos se mantiveram presentes, mas desta vez abarcando questões mais específicas às demandas da BA³. Os temas estudados eram escolhidos a fim de construir conhecimento para criar ou melhorar atividades do centro. Ao longo desse período, dois grandes projetos foram desenvolvidos paralelamente. O primeiro foi a construção coletiva da Oficina de Aprendizagem Autônoma de Vocabulário, em resposta a uma demanda dos usuários da BA³. O segundo foi o aprimoramento das ações desenvolvidas nas redes sociais do centro. Uma análise mais atenta das discussões que se deram ao longo do planejamento desses projetos permite identificar com mais detalhes os papéis que posso ter exercido no processo de formação docente dos participantes.

4.2.1. Oficina de Aprendizagem Autônoma de Vocabulário

No final do primeiro semestre de 2019, o grupo já havia avançado bastante no estudo da autonomia. Tendo em vista a transformação desses saberes teóricos em ações de cunho prático, sugeri que o grupo como um todo se dedicasse à criação de atividades para a BA³. Seguindo os preceitos da Aprendizagem Baseada em Projetos (BENDER, 1014), estabeleci uma situação problema e estimulei os participantes a irem em busca de uma solução. Eles foram informados de que, até aquele momento, poucas atividades da BA³ atendiam às condições necessárias à emergência da autonomia e questionei o que poderia ser feito em relação a isso. Após alguma discussão, os bolsistas e voluntários concluíram que era necessário que os usuários da BA³ fossem ouvidos, e ao longo do mês de setembro, conduziu-se uma enquete nas redes sociais a fim de identificar quais atividades mais lhes interessavam. O resultado mostrou que a grande maioria gostaria de uma oficina sobre a aprendizagem de vocabulário.

Diante disso, deu-se início à construção da Oficina de Aprendizagem Autônoma de Vocabulário. O primeiro passo, foi o estudo do texto de Rodrigues (2016). As discussões conduzidas mostraram claramente como **os saberes teóricos foram didatizados**, criando conexões com a realidade e com experiências prévias de aprendizagem.

Pesquisador: “De acordo com a abordagem comunicativa, o desenvolvimento do vocabulário ocorre naturalmente por meio de linguagem contextualizada e sequenciada de maneira natural. É preciso

desenvolvê-lo mediante a exposição natural e comunicativa em determinada língua” [citação de Rodrigues (2016)]. Então, o que muitos alunos fazem para aprender vocabulário? Eles pegam o dicionário e vão traduzindo palavras. Isso é uma exposição natural e comunicativa à língua contextualizada? Não. Talvez ele aprendesse muito mais vocabulário assistindo e prestando atenção em uma série. E vendo que naquele contexto você diz isso e em outros contextos você diz aquilo. Foi o que aconteceu comigo. Eu estudei inglês no Aslan por quatro anos. Eu me formei, mas morria de medo de falar com o rapaz da cantina que era americano. [...] Aí o que aconteceu, eu comecei a assistir seriados de televisão, na época era *Friends*, até hoje tenho todos os *boxes*. Eu assisti várias vezes e ia decorando as falas. Gente, de repente, todo aquele medo e tensão de falar o idioma desapareceram. Porque muitas vezes eu falava frases que eu sabia por causa do seriado. Eu estava em contexto parecido [ao de uma das cenas] eu falava aquilo. Melhorou a minha pronúncia, pois eu imitava as personagens. Então é isso que a gente precisa mostrar para as pessoas. Agora não é simplesmente você se expor, você ver o seriado. É preciso estudar o seriado.

(Excerto da reunião de 10 de outubro de 2019)

Vale notar que essas estratégias de didatização de saberes teóricos certamente estão presentes nas aulas das disciplinas da graduação em Letras. Entretanto, o que quero ressaltar é que, no contexto em questão, esses assuntos estão sendo estudados com um objetivo concreto em vista: a construção de uma atividade de aprendizagem autônoma. Os participantes, que estariam na qualidade de facilitadores, precisavam entender como se dá a aprendizagem de vocabulário a fim de exercitar a conscientização dos aprendentes que participarão da oficina. Dessa forma, esperava-se que esses últimos pudessem fazer escolhas mais adequadas no decorrer de seus estudos autodirigidos. Em outras palavras, o professor em formação se apropria desses saberes para, posteriormente, poder orientar alunos reais. Essa aprendizagem vivencial e experiencial, como vimos na aprendizagem baseada em projetos, costuma ser marcante (BENSON, 2011; BENDER, 2014).

A leitura do texto de Rodrigues (2016) mostrou aos membros do grupo de estudos que a aprendizagem de vocabulário pode se dar por meio do contato com materiais autênticos, como filmes, seriados, documentários, jornais, revistas, quadrinhos, livros, entre outros. Por exemplo, ao ver um filme, pode-se prestar atenção na maneira como as pessoas se comunicam em cada contexto, o que elas dizem e com que intenção. Ao invés de fazer listas de palavras descontextualizadas seguidas de suas traduções, o aprendente pode descrever uma cena do filme e listar as falas das personagens. Para verificar a eficácia dessa estratégia, mostrei aos membros do grupo uma cena do seriado alemão *Dark* com legenda ativada, mas no idioma original. A cena mostrava uma família se reunindo para tomar o café da manhã. Pedi a eles que fossem em busca de identificar as expressões utilizadas para cumprimentar as pessoas e para se despedir. Eles as identificaram sem muitas dificuldades.

Por essa razão, essa mesma atividade foi incluída na oficina. Rodrigues (2016) também mostrou que um caderno de vocabulário pode ser um excelente instrumento de monitoramento e avaliação de aprendizagem. Desta maneira, decidiu-se que a oficina giraria em torno da apresentação do caderno de vocabulário e do estímulo ao contato com materiais autênticos.

Ainda nesta mesma reunião, fez-se uso de uma outra estratégia que contribuiu para o entendimento de saberes teóricos e de sua conexão com a prática. A fim de explicar aos usuários o conceito de comunicação autêntica, o coordenador conduziu **críticas construtivas** a uma das atividades observadas ao longo da fase inicial da pesquisa: o *Sit-in* de Inglês.

Pesquisador: A proposta do *Sit-in* de Inglês era assim: é um espaço no qual os alunos vão conversar de maneira espontânea e autêntica, mas quando a gente chegava lá no *Sit-in* [...], a comunicação não era espontânea e autêntica. Por quê? Porque eles falavam assim: “olha, gente, na semana que vem a gente vai falar de super-heróis”. Então cadê a espontaneidade aí? Eu não vou falar assim contigo, eu não vou chegar com você assim: “Antoine, semana que vem eu quero falar contigo sobre o meu desenho favorito da minha infância, tá? Então a gente vai falar sobre isso na semana que vem”. É assim que a gente faz? Não. A gente não prevê o tema. A gente não antecipa o tema. Outra coisa é que geralmente o professor, que tava ministrando o *Sit-in*, era quem fazia as perguntas. E cabia aos alunos responderem. Isso é uma comunicação autêntica? No bate papo do dia a dia, é só alguém fazendo perguntas? Não. Tem uma troca né? Tem o turno que você rouba da pessoa. [...] Essa disputa pelo turno é comunicação autêntica. Essas mudanças repentinas de assunto [...] isso é típico da comunicação autêntica.

Mary: E algo natural né?

Pesquisador: Exato.

Carlito: Seria algo espontâneo mesmo.

(Excerto da reunião de 10 de outubro de 2019, 1h03)

Após esses estudos, as reuniões subsequentes foram mais voltadas à organização da oficina, e uma análise atenta dos registros evidencia a maneira como o discurso que utilizo se assemelha ao de um conselheiro em aprendizagem de línguas, pois fica claro o uso das macro e micro habilidades de Kelly (1996). No trecho que segue, é possível notar o **estabelecimento de metas coletivas** e o **oferecimento modelos** que estimulem a ação docente dos participantes. A fala de Mary revela o que pode ser um dos primeiros sinais de uma posição mais ativa e de interesse em criar novas atividades.

Pesquisador: Então pessoal, qual é o nosso grande projeto atualmente? É a nossa oficina de aprendizagem autônoma de vocabulário. Essa é a nossa meta. É nisso que nós estamos trabalhando agora. Então, essa oficina tem

como objetivo oferecer para as pessoas não uma aula de vocabulário, com listas de palavras? Não. Na verdade, nós vamos mostrar estratégias para que essas pessoas possam ir em busca de melhorar o seu vocabulário. Eu passei para vocês uma pequena leitura, que está lá na xerox. É um texto em português⁴⁸ sobre aprendizagem de vocabulário.

Mary: Professor, a gente vai poder propor atividades?

Pesquisador: Com certeza! O último momento que a gente vai fazer na nossa reunião de hoje já é pensar nas próximas atividades. Esse momento que a gente está fazendo agora é o momento de modelo. Eu estou oferecendo um modelo de atividade e vocês vão participar de todas as etapas de criação, e aí vocês já vão ter uma ideia do que a gente faz pra poder é... criar a de vocês. Saber o *know-how*. Primeiro tem que fazer isso, depois isso, depois isso e etc.

(Excerto da reunião de 16 de outubro de 2019)

Oferecer modelos é uma importante habilidade dos conselheiros em aprendizagem de línguas (MOZZON-McPHERSON; VISMANS, 2001; AOKI, 2012) e, no caso em questão, está sendo utilizado como uma forma de estimular a prática docente. A análise do processo de criação da Oficina de Aprendizagem Autônoma de Vocabulário mostrou como fui em busca de criar uma atmosfera agradável e de apoio mútuo. Tomei o cuidado de incluir os bolsistas e voluntários em todas as decisões referentes à oficina. Naquela mesma reunião, mostrei a prévia dos slides que poderiam ser utilizados e pedi que, em casa, todos fizessem os acréscimos que achassem necessários. Posteriormente, os participantes colaboraram com a divulgação da atividade, inscrições e preparação do material. Na véspera da oficina, organizei um ensaio coletivo, a fim de que todos pudessem praticar, afinal, eles seriam os facilitadores. O ensaio serviu para aumentar a confiança dos participantes, especialmente daqueles que ainda não possuíam experiência com a docência.

É interessante notar como esse processo se assemelha aos pressupostos da aprendizagem autônoma de línguas adicionais. Holec (1981) e Little (1991, 1997) defendem que o aprendente precisa ser envolvido e tomar uma posição ativa em todas as etapas do processo de aprendizagem. O que se tornou visível no grupo de estudos é algo análogo: os bolsistas e voluntários foram envolvidos em todas as etapas do planejamento docente, guiados e apoiados por mim, já que tenho mais experiência no trabalho com a autonomia. Foi ao longo desse processo de planejamento que ficaram evidentes os dois papéis que exerci na formação docente, mencionados na introdução desta subseção: a formação de uma base teórica e o estímulo à prática, transformando esses saberes em atividades de aprendizagem.

⁴⁸ RODRIGUES, Daniel Fernando. Aquisição de vocabulário. In: CUNHA, Alex Garcia da; MICCOLI, Laura. (Orgs). *Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica*. São Paulo: Parábola, 2016. p. 80 – 100.

A oficina de aprendizagem autônoma de vocabulário ocorreu no dia 12 de novembro de 2019, e reuniu 40 aprendentes – de diferentes idiomas. A maneira como havia sido planejada previa dois momentos. O primeiro durou aproximadamente duas horas e foi conduzida pelos bolsistas e voluntários em português, na qual eles apresentaram as estratégias de aprendizagem de vocabulário que selecionamos nas reuniões de planejamento. Cada estratégia apresentada era seguida por breves momentos de prática. Por exemplo, os facilitadores mostraram como era possível aprender vocabulário por meio da leitura de notícias de jornal e, em seguida, sugeriram a leitura de breves notícias, em diferentes idiomas. No momento seguinte, falou-se da aprendizagem por meio da análise de quadrinhos, e pediu-se aos aprendentes que tentassem identificar as expressões utilizadas pelos personagens para se apresentar, cumprimentar alguém, e assim por diante. Dessa forma, mostrava-se ao público as diferentes ações comunicativas que compõem a linguagem, como consta nos pressupostos da Aprendizagem Baseada em Tarefas (LARSEN-FREEMAN, 2000; NUNAN, 2004).

Ao final dessa atividade, os aprendentes foram convidados a organizar um plano de estudos, fazendo uso de pelo menos uma das estratégias estudadas. O segundo momento era o de estudos autogerenciados, no qual as ações estabelecidas no plano seriam executadas. A fim de oferecer apoio personalizado, um grupo de Whatsapp foi montado. Nesse canal, os bolsistas e voluntários da BA³ estavam disponíveis para prestar assistência a eventuais dificuldades. Aos aprendentes, cabia a função de compartilhar os resultados de seus estudos.

Acho importante destacar que esse segundo momento não teve o resultado esperado, pois os aprendentes enviaram poucas mensagens no grupo apesar das inúmeras tentativas de contato estabelecidas. Tal comportamento é um indicativo de que os estudos autogerenciados não foram executados e uma possível razão para tal pode ter sido o atraso de quase duas semanas para se montar o grupo de Whatsapp. Esse atraso aconteceu porque os facilitadores estavam sendo treinados nas técnicas de aconselhamento em aprendizagem de línguas adicionais. Essa falha foi identificada pelos facilitadores nos momentos de avaliação da oficina, e decidiu-se que, nas próximas versões, não poderia haver atrasos na prestação de assistência. Também ficou decidido que os aprendentes seriam atendidos individualmente. Essa dificuldade me leva a concluir que possivelmente haja uma sexta condição para a emergência de comportamentos autônomos, **o apoio regular e individual aos aprendentes**, oferecido especialmente na fase inicial, como uma injeção de energia para incentivar a mudança no sistema e sair de estados atratores (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). A literatura em autonomia, de fato, frequentemente menciona a dificuldade que muitos

aprendentes possuem em mudar de atitude e ficar mais à frente das decisões referentes à própria aprendizagem (SCHARLE; SZABÓ, 2000; MORHY, 2015; RABELO, 2016).

Apesar da necessidade de adequações na fase dos estudos autogeridos, a parte presencial da oficina apresentou resultados promissores e conseguiu atender a várias das condições para a emergência de comportamentos autônomos, como exponho a partir daqui, tomando por base os dados constantes no diário de observação da atividade. Ao longo da atividade inicial, os aprendentes tiveram um papel ativo, sendo frequentemente convidados a refletir sobre a própria aprendizagem e a fazer uso das estratégias apresentadas em pequenas tarefas. O excerto abaixo retrata um desses momentos.

- Mary tomou a frente e explicou que seria possível aprender vocabulário lendo notícias de jornal, especialmente nas notícias resumidas que são geralmente postadas nas redes sociais dos grandes jornais. Ela falou da importância de se tentar inferir o significado estudando o contexto em que a palavra ou expressão está sendo utilizada e se apoiando nas palavras transparentes. Ela também falou que é importante que você tente contar a notícia para outras pessoas, oportunidade em que será possível utilizar o vocabulário aprendido.

- Mary apresentou um exemplo em inglês. Uma pequena notícia postada no Instagram da CNN sobre um pai que construiu uma fantasia de Halloween impressionante para seu filho cadeirante e com paralisia cerebral. Como não havia fantasias para cadeirantes nas lojas, e todos os anos ele construía uma. Neste ano, ele fez um foguete que se encaixava perfeitamente na cadeira.

- **Mary pediu aos aprendentes que identificassem as palavras transparentes, muito frequentes no texto, e que circulassem as palavras desconhecidas. Eles poderiam tentar inferir o significado dessas palavras analisando as frases em que elas estavam. Caso não soubessem o significado, poderiam perguntar ou pesquisar nos dicionários. Novamente, notei que todos os participantes estavam se esforçando para cumprir a tarefa, mesmo aqueles que não estudavam inglês.**

- Ao terminarem de ler, **Mary organizou os alunos em trios e pediu a eles que tentassem contar a notícia para os colegas. Os aprendentes de inglês poderiam contar usando a língua alvo. Os demais poderiam contar em português mesmo.**

- Antoine foi para a frente e procedeu da mesma maneira que Mary, mas dessa vez com um exemplo em francês, uma pequena notícia retirada do Instagram do jornal *Le Monde* que tratava das eleições na Argentina. Ele seguiu as mesmas etapas que a Mary. **Novamente, todos os alunos participaram.**

(Excerto retirado do diário de observação da oficina de aprendizagem autônoma de vocabulário)

Os trechos destacados em negrito evidenciam a experimentação com a nova estratégia de aprendizagem. Após um breve momento de instrução metacognitiva, os aprendentes procedem com o seu uso, de maneira análoga aos estudos de Dion (2011) e

Geiller (2013). Esse alto nível de participação se repetiu ao longo de todas as estratégias que foram apresentadas naquele dia, como a aprendizagem por meio de músicas, séries, quadrinhos e literatura. Por essa razão, acredito que oficina tenha cumprido integralmente os critérios 1, papel ativo dos aprendentes, e 2, instruções metacognitivas. A aprendizagem colaborativa também fica evidente no excerto acima, que traz os diferentes tipos de tarefas realizadas pelos aprendentes em interação com seus pares. Mais exemplos do cumprimento desses três critérios pode ser encontrado na passagem que segue. Em negrito, dou destaque aos momentos de aprendizagem com os pares.

- Carlito pediu aos alunos que lessem um exemplo retirado dos quadrinhos “Monica y su Pandilla”. Eles deveriam ler e anotar palavras novas em seus cadernos. Em seguida, poderiam pesquisar o seu significado ou perguntar aos facilitadores. **Ao final, eles deveriam resumir o enredo da estória para o colega ao lado. Novamente, todos os aprendentes se envolveram com a tarefa.**

- Juan mostrou um quadrinho da Mafalda, e explicou como seria possível aprender os diferentes tempos verbais no quadrinho.

- Paula mostrou um exemplo de um quadrinho da turma da Mônica que trazia um personagem surdo, o Humberto. Ela pediu a todos que lessem a estória e que, ao final, dissessem o que aprenderam sobre LIBRAS. No quadrinho, era possível aprender o alfabeto e a sinalizar as palavras “legal” e “ok”. Paula pediu a todos que soletrassem seus nomes. Em seguida, ela explicou que geralmente utilizava-se a primeira letra do nome e uma característica marcante da pessoa para representar seu nome. Por exemplo, um homem com barba chamado João poderia ser representado pelo sinal de “J” feito próximo à barba. **Os alunos foram reunidos em grupos e Paula pediu a eles que entrassem em acordo sobre o “nome” de cada um.**

(Excerto retirado do diário de observação da oficina de aprendizagem autônoma de vocabulário)

Apesar de terem sido observados eventuais momentos de conversação na língua alvo, acredito que eles não tenham sido o suficiente para atender ao quarto critério desta investigação, uso da língua alvo em comunicação autêntica e espontânea. A oficina tinha por público-alvo aprendentes de diferentes idiomas e, por essa razão, foi ministrada em português – o que impediu tarefas de comunicação com os pares.

Todavia, a autoavaliação foi mais um critério atendido. No início da oficina, Mary conduziu um momento coletivo de reflexão, no qual os aprendentes tiveram que responder à três perguntas: 1) Por que você decidiu participar da oficina? 2) Como você avalia o seu vocabulário atualmente? e 3) Que estratégias você utiliza para aprimorar o seu vocabulário? Após essa reflexão, a voluntária explicou que o objetivo da oficina era, justamente, oferecer aos aprendentes estratégias que pudessem ser utilizadas. Ao final, um novo momento de reflexão foi conduzido, no qual os aprendentes montaram um plano de estudos no qual

constasse: a) a estratégia a ser utilizada; b) o dia, horário e local de estudo; e c) o material a ser utilizado. Mais momentos de autoavaliação seriam conduzidos ao longo dos estudos autodirigidos dos aprendentes, fazendo uso das técnicas do aconselhamento, mas, como vimos anteriormente, esse segundo momento não foi executado com sucesso. Apesar disso, defendo que a oficina de aprendizagem de vocabulário apresentou forte potencial autonomizador, como mostro no quadro que segue, ainda que ajustes sejam necessários para as próximas versões.

Quadro 11: Grau de autonomia na atividade Oficina de Aprendizagem Autônoma de Vocabulário

Atividade	Papel ativo dos aprendentes	Instruções metacognitvas	Autoavaliação	Uso da língua alvo em comunicação espontânea e autêntica	Aprendizagem colaborativa
Oficina de aprendizagem autônoma de vocabulário	Atendido	Atendido	Atendido	Não atendido	Atendido

Fonte: criado pelo autor

Nesta subseção, foi possível observar o papel que exerci na formação docente com foco na autonomia. Fazendo uso de um discurso análogo ao do conselheiro em aprendizagem de línguas adicionais, orientei o trabalho dos bolsistas e voluntários na criação de uma atividade para a BA³. Após um estudo guiado pela teoria, consegui envolver os participantes em todas as etapas de planejamento, execução e, posteriormente, avaliação da oficina. Como mencionei na reunião, essa iniciativa tinha o objetivo maior de apresentar um modelo dos procedimentos básicos para a execução de atividades de fomento à autonomia. Como veremos na subseção 4.3, alguns desses participantes sentiram-se mais confiantes e desenvolveram atividades por conta própria.

Uma outra iniciativa que também merece ser analisada é o planejamento de ações para as redes sociais da BA³. Assim como o que foi apresentado até aqui, esse processo também evidencia os diferentes papéis exercidos pelo coordenador na formação dos participantes.

4.2.2. Ações nas redes sociais

Paralelamente ao planejamento da oficina, que se deu ao longo do segundo semestre de 2019, ocorreu o aprimoramento das ações nas redes sociais da BA³. Assim como o primeiro, essas discussões também se mostraram produtivas e parecem ter impactado positivamente na formação para a autonomia.

A demanda para reformular a organização das postagens das redes sociais surgiu de Juán e Carlito. Esses dois participantes se interessam bastante pelo tema, pois ambos têm vontade de se tornarem influenciadores digitais. Eles notaram que a frequência das postagens havia reduzido bastante e que outros tipos de atividade poderiam ser conduzidos. Diante disso, o coordenador sugeriu a leitura de Little (2013) que trata do uso da língua adicional na sala de aula com foco na autonomia. No que tange a esse aspecto, vale notar a diferença de objetivos dos estudos para a oficina e para as redes sociais. No primeiro, tinha-se em vista a construção de conhecimentos teóricos que fossem úteis para auxiliar na conscientização dos aprendentes. Nesse novo caso, contudo, buscava-se discutir o conceito de comunicação autêntica a fim melhorar as atividades desenvolvidas nas redes sociais da BA³. Após ler as explicações do autor sobre comunicação espontânea faz-se a conexão com as práticas de sala de aula.

Pesquisador: Então, vejam como a gente faz em sala de aula. Lembrem das experiências de sala de aula de vocês. Temos o professor falando assim: “Fulano, qual a sua cor favorita?”, “Minha cor favorita é vermelha”. E pensamos assim estar fazendo a conversação em sala de aula. Isso é conversação? Vejam essa possibilidade: o professor informa que, na aula de hoje, falarão sobre moda. E vocês sabem que, na moda, as cores são muito importantes. Então pede-se aos alunos que pesquisem quais as cores da estação. O que temos que vestir. O que está moda.

Paula: Tem que criar todo um contexto para colocar a cor.

Pesquisador: Mas lembrem que o objetivo não é trabalhar as cores. O objetivo maior é ter uma conversa espontânea do dia a dia. Aí vai surgir cor, vai surgir estampa, vai surgir tipo de roupa. Vai surgir tudo junto.

Svenja: Preferência, gostos.

Pesquisador: Exato.

Carlito: Pedir para eles pesquisarem e levar para eles a autonomia para desenvolver a própria linguagem.

Pesquisador: Exato.

Carlito: Já é um empurrão e tanto.

Pesquisador: Então percebam: dentro dessa sala de aula [com foco na autonomia], nós precisamos criar esse envolvimento do aluno, essa reflexão do aluno e essa comunicação autêntica e espontânea. Para que você tenha com essa pessoa a mesma conversa que ela teria com uma pessoa ali na esquina. Com o melhor amigo dela, com a mãe e com o pai.

Com o tio. Sabe? Não é: “Qual a sua cor favorita?”, “Qual a sua cor favorita?”, “Qual a sua cor favorita?”.

Paula: Igual como aconteceu no meu curso de inglês. (risos)

Pesquisador: É. São coisas que ainda persistem.

Antoine: E se fizer isso, a comunicação não fica só restrita, mas mais do que mecânica.

Pesquisador: Hum-hum.

(Excerto da reunião de 23 de outubro de 2019)

Nesse trecho, é possível notar como o coordenador tenta alertar os aprendentes sobre a comunicação em sala de aula, que se distancia da realidade a partir do momento em que o professor direciona uma mesma pergunta para diferentes aprendentes, sem ao menos ir em busca de aprofundar ou expandir a discussão. Na seção teórica desta tese, foi exposto que a sala de aula com foco na autonomia demanda a comunicação espontânea e autêntica a fim de que o aprendente vivencie a língua em sua forma natural e com objetivos comunicativos reais (RAYA; LAMB; VIEIRA, 2007; LITTLE, 2013). Além disso, observou-se como os pressupostos da abordagem comunicativa oferecem aporte teórico para o aprimoramento das atividades de sala de aula, tendo em vista o desenvolvimento dos diferentes aspectos da competência comunicativa (LARSEN-FREEMAN, 2000; RICHARDS, 2006). Foi na tentativa de tornar a comunicação nas redes sociais mais autêntica e espontânea que o grupo de estudos passou a se debruçar sobre esse tema.

O excerto acima evidencia a maneira como os bolsistas e voluntários participam mais ativamente da discussão, opinando, desenvolvendo ideias e fazendo conexões com a suas experiências prévias, o que é indício de que o conceito foi entendido por todos. O momento seguinte também retrata essa participação ativa, quando passamos à reflexão sobre o que seria a comunicação autêntica nas redes sociais, em uma construção coletiva do conhecimento.

Pesquisador: Então, meus amigos, temos que pegar o máximo desse texto, especialmente o que fala sobre a comunicação autêntica, para criar as nossas atividades das redes sociais, que foi o que decidimos fazer na semana passada. Então eu anotei aqui que é importante que as atividades estimulem o envolvimento dos aprendentes, a reflexão e a comunicação autêntica. Então tudo o que a gente for postar no Youtube, Facebook e Instagram tem que estimular o envolvimento do aprendente, ou seja, tem que dar um jeito de fazer com que ele queira participar; a reflexão, pensar se ele está aprendendo ou não; e também a comunicação autêntica. Partindo da comunicação autêntica, que é o objetivo maior deste texto aqui, eu pergunto pra vocês: pensem nas redes sociais, Youtube, Instagram e Facebook, de que maneira a gente se comunica nessas redes sociais. Vocês

entram no Instagram e no Facebook? O que vocês falam lá? Vocês comentam? Ou vocês só passam?

Antoine: Eu só curto e passo. Curto e passo.

Carlito: É.

Pesquisador: Só curte e passa.

Paula: Eu comento.

Pesquisador: Eu leio muito comentário.

Mary: Eu leio os comentários das coisas que eu gosto. Eu leio publicações. Aí quando tem gírias eu vou pesquisar o que é. No Youtube eu vejo os comentários, por exemplo, das músicas que as pessoas que... comentários sobre aquela música.

Pesquisador: Olha, eu sou assim. Eu sigo os principais jornais, né? Então se tem uma notícia que me choca.

(A conversa é interrompida pela chegada de Juán, que é muito interessado em redes sociais).

Pesquisador: Oi Juán, chegou na hora certa. Estamos refletindo sobre as ações que serão feitas nas redes sociais. Você chegou na hora perfeita. (Risos). Então olha, eu quando estou nas redes sociais. Eu vejo lá uma notícia e essa notícia me choca, eu vou direto para os comentários. Eu quero ver se as pessoas pensam como eu ou se elas pensam diferente. E as vezes eu respondo a esses comentários. Isso, para mim, é um tipo de comunicação típica das redes sociais. Mas pelo que eu vejo, alguns de vocês não falam nada.

Antoine: Nadinha.

Carlito: Não.

Paula: Eu comento às vezes. Quando é uma iniciativa boa eu apoio e incentivo. Compartilho às vezes no *stories*.

Carlito: A melhor maneira de interação é o compartilhamento.

(Excerto da reunião de 23 de outubro de 2019)

O excerto mostra como fui em busca de vencer a distância que há entre conhecimentos teóricos e a prática docente estimulando os bolsistas e voluntários a pensarem em suas próprias ações nas redes sociais. Outra evidência de que o conceito foi de fato entendido por todos emerge das propostas de atividades para as redes sociais da BA³ dadas por eles, que de fato promovem esse tipo de comunicação. Em um processo de construção coletiva, todos colaboraram e opinaram sobre como essa atividade poderia ser conduzida. Svenja sugeriu a criação de postagens com perguntas como “De que maneira você estuda na BA³?” ou “Quais os seus materiais favoritos?”. Perguntei se eles, enquanto usuários das redes sociais, sentir-se-iam motivados a comentar. Muitos responderam que sim. Antoine adicionou que seria importante que essas postagens estivessem na língua alvo, para estar de acordo com o que constava no texto, e todos concordaram.

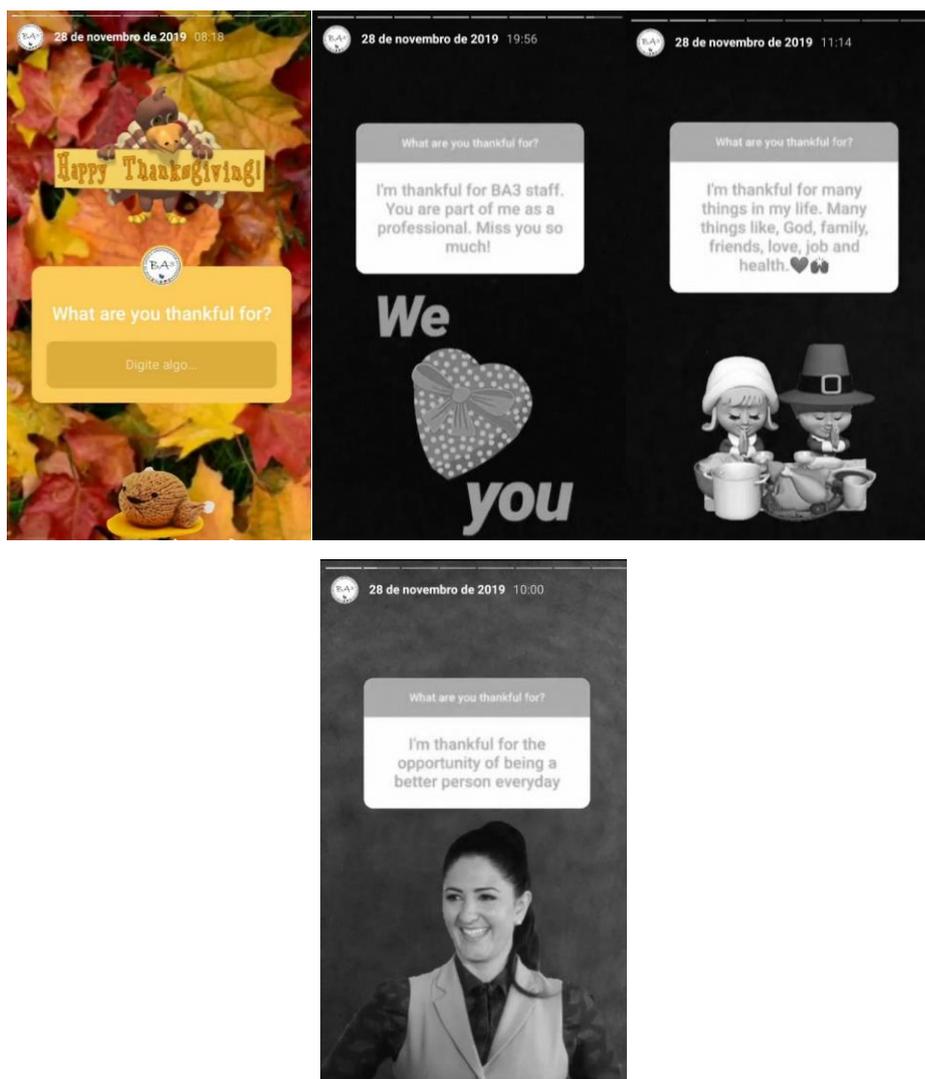
Na reunião seguinte, um novo momento de crítica a atividades existentes foi conduzido, desta vez a um Instagram destinado ao ensino de francês.

Pesquisador: Então por exemplo, eu vejo um Instagram de francês chamado ***. Eu fico um pouco agoniado. Eu gosto da professora, ela é maravilhosa. Porém, eu fico um pouco agoniado porque ela fala “você vai aprender a expressão tal, ela é assim, use agora aqui embaixo”. Aí o quê que a pessoa tem que fazer? Ela tem que repetir a expressão ali embaixo, nos comentários. Não tem uma comunicação real. Ou então ela fala assim: “Gente, para falar o que você está fazendo em francês, você precisa dizer assim”. Aí ela pede para que a gente comente o que estamos fazendo nos comentários. Aí o comentário é uma frase. Entendeu? Ou seja, é uma comunicação autêntica? Não. [...] Então, a ideia dessas perguntas para a gente colocar nas redes sociais eram perguntas assim que dessem vontade da pessoa responder. E não necessariamente sobre a aprendizagem. Sobre qualquer coisa. As ideias que surgiram foi “quem foi o seu melhor professor?”, “qual foi a situação mais embaraçosa que já aconteceu na sua vida?” [...] para que a pessoa fale no idioma algo que ela realmente queira falar.

(Excerto da reunião de 30 de outubro de 2019, 1h08)

Após essa discussão, as ações nas redes sociais da BA³ passaram a priorizar a comunicação autêntica. Tendo em vista a avaliação feita da forma de comunicação que se dá nessa plataforma, postagens temporárias (*stories*) foram priorizadas. Por exemplo, na semana do Dia de Ação de Graças⁴⁹, um grande feriado americano, perguntou-se aos aprendentes de inglês à que eles eram gratos, uma reflexão muito comum feita nesse feriado. Na imagem que segue, mostro algumas das respostas obtidas.

⁴⁹ *Thanksgiving Day*.

Figura 9: Resposta à postagem sobre o *Thanksgiving*

Fonte: Arquivos do Instagram da BA³

Com essas mudanças, os seguidores do Instagram da BA³ tiveram a chance de usar a língua para comunicar sentimentos reais, fazendo uso dos saberes linguísticos a que puderam lançar mão. Postagens subsequentes trataram dos planos de compras para a *Black Friday*, dicas de livros em espanhol, sugestões de bandas francesas, entre outros. Também foram desenvolvidos alguns *quizzes*, tratando do vocabulário específico do Natal para os alunos de língua inglesa e de aspectos gramaticais para os alunos de espanhol.

Considerando as condições para a emergência de comportamentos autônomos, percebe-se que os aprendentes de fato atuam mais ativamente em contextos de comunicação reais. O acesso a respostas postadas pelos demais usuários permite a aprendizagem colaborativa. Diante disso, atribuí cumprimento total aos critérios um, quatro e cinco, como mostro no quadro que segue.

Quadro 12: Grau de autonomia nas redes sociais da BA³

Atividade	Papel ativo dos aprendentes	Instruções metacognitivas	Autoavaliação	Uso da língua alvo em comunicação espontânea e autêntica	Aprendizagem colaborativa
Ações nas redes sociais	Atendido	Não atendido	Não atendido	Atendido	Atendido

Fonte: criado pelo autor

Apesar das discussões, os critérios dois e três não foram atendidos. Esse quadro poderia ser revertido com postagens que orientassem os aprendentes nas estratégias de escrita para as suas respostas, bem como de revisão do texto.

*

Nesta subseção, foi apresentado um panorama dos trabalhos conduzidos no grupo de estudos em autonomia e autoacesso. Uma análise das gravações evidenciou que esse foi um contexto rico para a formação docente com foco na autonomia. Mediados por mim, os bolsistas e voluntários atuaram de forma mais ativa na criação e aprimoramento das atividades da BA³. Nesse processo, foram identificados dois papéis principais na formação dos participantes. Em primeiro lugar, pude auxiliá-los na apropriação de saberes teóricos necessários ao trabalho em centros de autoacesso. Além dos que foram apresentados acima, que se deram no âmbito da Oficina de Aprendizagem Autônoma de Vocabulário e das ações para as redes sociais, outros momentos de estudo foram guiados tendo em vista uma prática real. Na reunião que se deu após Oficina de Aprendizagem Autônoma de Vocabulário, foram discutidos os princípios básicos do aconselhamento em aprendizagem de línguas adicionais, que seriam necessários para auxiliar os participantes em seus estudos autodirigidos. Foram abordadas questões sobre discurso do conselheiro (KELLY, 1996), estratégias de motivação (DÖRNYEI; USHIODA, 2009) e modelos de aconselhamento (MYNARD, 2012). Outro momento tratou das crenças dos aprendentes (BARCELOS, 2006) e de como elas deveriam ser ressignificadas a fim de estimular a autonomia. Além disso, foram estudadas algumas teorias de aquisição, como a Teoria do Input (KRASHEN, 1981) e a negociação de significados da Teoria da Interação de Long (1996), que serviram para desenvolver mais discussões sobre as postagens nas redes sociais da BA³.

O segundo papel exercido por mim envolveu a busca de uma atmosfera de colaboração para a criação de atividades para o centro. Nesse contexto, uma ponte foi construída entre teoria e prática, o que resultou em atividades que atendessem melhor aos critérios para a emergência da autonomia. Também foi possível notar que fiz uso de estratégias do aconselhamento em aprendizagem de línguas adicionais para, gradativamente, estimular a mudança de atitude dos participantes. Esse uso das estratégias e técnicas do aconselhamento, mencionadas anteriormente, é perceptível em todos os momentos das reuniões que foram dedicados ao planejamento coletivo de atividades para a BA³, mesmo das que não foram de fato executadas. Eu tinha em vista a gradual transferência de responsabilidade para os bolsistas mediante o desenvolvimento de saberes metacognitivos e oportunidades de prática, o que nos remete ao conceito de autonomia reativa de Littlewood (1999). A construção coletiva era um meio de estimular a autonomia dos bolsistas e voluntários, não para a aprendizagem, mas para o fomento à autonomia dos usuários do centro. Uma vez que se sentissem mais confiantes, poderiam assumir maior controle. Creio que as teorias que embasam o desenvolvimento da autonomia também servem de norte para as práticas de fomento.

As fases do processo de autonomização de Scharle e Szabó (2000) também são perceptíveis na trajetória dos participantes desta pesquisa. O **aumento da conscientização**, a primeira fase, se deu ao longo dos estudos teóricos que foram feitos para a organização da atividade. O envolvimento dos participantes na execução da oficina evidenciou a **mudança de atitude**, segunda fase do modelo. Por fim, eles passaram a planejar e executar atividades de sua autoria, o que é um exemplo clássico da **transferência de papéis**, momento em que os professores em formação tornam-se mais independentes e confiantes para agir por conta própria.

Na subseção que segue, passo a analisar as atividades que foram idealizadas e organizadas por alguns dos membros do grupo de estudos. Atenção especial será dada ao potencial autonomizador dessas ações, a fim de identificar a competência dos participantes em planejar ações de fomento, um dos objetivos específicos desta investigação.

4.3. Ações desenvolvidas por membros do grupo de estudos

A partir da formação do grupo de estudos em autonomia e autoacesso, foi possível observar que os bolsistas e voluntários passaram a se sentir mais confiantes para tomar a

frente de atividades na BA³. No segundo semestre de 2019, como foi visto na subseção anterior, o coordenador propôs o planejamento coletivo de uma atividade que havia sido muito solicitada pelos usuários, a oficina de aprendizagem autônoma de vocabulário. Todos os membros do grupo foram bastante ativos nessa tarefa, que deu a eles a chance de entender as etapas do planejamento de atividades de aprendizagem.

Posteriormente, Carlito e Juán ficaram à frente do *Sit-in* de Espanhol, que reuniu um número significativo de aprendentes. Em seguida, Svenja organizou mais uma proposta: um *Talk-show* de Alemão, transmitido ao vivo pelas redes sociais da BA³. Mais detalhes sobre cada uma dessas atividades serão apresentados nas subseções que seguem.

4.3.1. *Sit-in* de Espanhol

No segundo semestre de 2019, Juán e Carlito organizaram o *Sit-in* de Espanhol. Essa atividade conseguiu se manter fiel à proposta original dos *Sit-ins*: ser um espaço para praticar a produção oral de forma espontânea e autêntica. Além disso, os facilitadores incluíram momentos de reflexão e avaliação da aprendizagem, geralmente ao final de cada encontro. Eventualmente, foram abordados aspectos referentes à aprendizagem de línguas, mas de forma muito pontual. Por essas razões, o critério instruções metacognitivas foi considerado parcialmente alcançado, enquanto todos os demais foram cumpridos integralmente.

Para ilustrar o potencial autonomizador desta atividade, reproduzo a seguir um excerto que ilustra como os temas da conversação fluíam e se transformavam, de forma semelhante ao que de fato ocorre nas interações entre falantes de uma língua. Esta reunião ocorreu no dia 31 de outubro, dia em que é comemorado o *Halloween* nos Estados Unidos. Por essa razão, os aprendentes falavam sobre lendas urbanas, mas de origem hispânica.

- O primeiro aprendente falou da lenda da chorona, uma mulher que andava e chorava, em luto pelos filhos mortos. Um aprendente falou que ele havia assistido ao filme da chorona, que estava nos cinemas no mês passado. Juán falou que certos pontos da estória pareciam com a lenda local da Matinta Pereira.

- Uma aprendente falou que desastres, como a perda de filhos, costumam deixar os locais carregados com energias negativas. Ela explicou que houve um incidente em um estádio monumental em que várias pessoas morreram. A partir daí, fenômenos estranhos começaram a ocorrer no local. Carlito lembrou os incidentes do prédio Manoel Pinto da Silva.
(Excerto retirado do diário de observação da atividade *Sit-in* de Espanhol)

O excerto mostra claramente a maneira como os temas variavam de acordo com a percepção de cada falante, característica marcante do discurso sugerido em Little (2013). Cada aprendente pode levar o diálogo para o rumo que achou interessante, atuando de maneira ativa, e não apenas respondendo a questionamentos feitos pelo professor – como se deu no *Sit-in* de Inglês no período de observação inicial desta pesquisa. Os aprendentes usam a língua alvo em comunicação autêntica e espontânea e aprendem uns com os outros. Ademais, eles também são convidados a refletir sobre sua atuação na conversação, como exponho a seguir.

- Chegou o horário de finalizar a atividade, às 18:02. Eles rapidamente procederam com um momento de autoavaliação. Cada um deles falou sobre como se sentiu sobre sua participação na reunião. A aluna que falou da chorona disse que sentiu que foi fácil falar do assunto porque ela leu bastante sobre o tema e aprendeu muitas palavras novas que pode utilizar. O aluno que estava presente disse que sente que está falando cada vez melhor pois está ficando menos nervoso.
- Todos se despediram e a atividade encerrou, em definitivo, às 18:14.
(Excerto retirado do diário de observação da atividade *Sit-in* de Espanhol)

Acredito que o momento de autoavaliação poderia ser mais produtivo se os aprendentes tivessem em mãos uma lista de checagem, contendo pontos importantes sobre a oralidade, talvez no formato de perguntas, como “Eu consegui expressar minhas ideias sobre o tema?”, “Meus colegas conseguiram entender o que eu estava tentando dizer?”, “Tive dificuldades em lembrar palavras no língua alvo?”, “Consegui substituir palavras que me faltavam por outras ou por outros recursos paralinguísticos?”, “Tive dúvidas de como pronunciar as palavras?”, entre outros. Dessa maneira, a autoavaliação estaria de acordo com as propostas de Holec (1981). Ainda assim, o trecho deixa claro que os aprendentes de fato refletem sobre a própria aprendizagem. Eles identificam avanços e dificuldades, o que pode ajudá-los a organizar planos de estudos de maneira mais consciente. O trecho que segue, retirado da segunda observação feita nessa atividade, evidencia mais exemplos dessa reflexão. Na oportunidade, os aprendentes haviam acabado de conversar sobre filmes, e tiveram a chance de assistir a *trailers*. Em certos momentos, eles anotaram palavras em seus cadernos e trocaram suas anotações com os colegas. Os benefícios dessas ações são mencionados por eles.

- A conversa ainda estava fluindo bem quando terminou o horário da reunião. Eles rapidamente procederam ao momento de autoavaliação. **Juán perguntou como eles avaliavam suas participações nas reuniões. **Uma aprendente disse que havia aprendido muitas palavras novas com o****

trailer. Um aluno disse que adorou conversar sobre o tema, e que achou que se expressou bem. Uma outra aluna disse que falar de filmes é uma paixão e que poderiam falar sobre eles o dia inteiro. **Ela disse aprendeu muitas palavras com o trailer e com as trocas que fez com os colegas.** A reunião foi encerrada às 18:00.
(Excerto retirado do diário de observação da atividade *Sit-in* de Espanhol)

Por atender integralmente quatro dos cinco critérios determinados nesta pesquisa, acredito que o *Sit-in* de Espanhol possua alto potencial para a emergência da autonomia, e que foi muito bem organizado e planejado por Carlito e Juan. O quadro que segue, resume os critérios atendidos.

Quadro 13: Grau de autonomia na atividade *Sit-in* de Espanhol

Atividade	Papel ativo dos aprendentes	Instruções metacognitivas	Autoavaliação	Uso da língua alvo em comunicação espontânea e autêntica	Aprendizagem colaborativa
<i>Sit-in</i> de Espanhol	Atendido	Parcialmente atendido	Atendido	Atendido	Atendido

Fonte: criado pelo autor

4.3.2. *Talk-show* de Alemão

O *talk-show* de Alemão foi uma atividade organizada por Svenja e que seu deu por meio do Instagram da BA³. Essa bolsista conduziu uma entrevista com uma professora visitante da Alemanha. Na oportunidade, elas falaram especialmente sobre as tradições natalinas desse país e os telespectadores puderam enviar perguntas. A atividade também contou com um pequeno público que acompanhou a transmissão na BA³, formando uma pequena plateia. O *talk show* de alemão foi extremamente fiel ao formato do gênero, contando com um espaço ambientado, interação com a plateia e perguntas. A figura que segue contém uma captura de tela da atividade. Nela é possível identificar dois aprendentes interagindo nos comentários.

Figura 10: *Talk show* de alemão

Fonte: tirado pelo autor

A atividade organizada por Svenja não apresentou instruções metacognitivas ou momentos de avaliação. Ainda assim, tratou-se de uma oportunidade para que aprendentes de Alemão interagissem com uma alemã em um ambiente familiar e seguro. Apesar de terem um papel ativo limitado ao formato de interação da *live*, nota-se que alguns aprendentes de fato se utilizaram desta oportunidade. A atividade também propiciava a aprendizagem colaborativa e uso da língua alvo em comunicação autêntica e espontânea, critérios atendidos integralmente, como mostro no quadro que segue:

Quadro 14: Grau de autonomia na atividade *Talk Show* de alemão

Atividade	Papel ativo dos aprendentes	Instruções metacognitivas	Autoavaliação	Uso da língua alvo em comunicação espontânea e autêntica	Aprendizagem colaborativa
<i>Talk show</i> de Alemão	Parcialmente atendido	Não atendido	Não atendido	Atendido	Atendido

Fonte: criado pelo autor

O potencial para a emergência de comportamentos autônomos dessa atividade pode não ser tão elevado quanto as anteriores. Todavia, acredito que ela se enquadre na categoria “atividade de reprodução de práticas languageiras”, sugerida na seção teórica desta tese como oportunidades de uso da língua de forma autêntica por meio de ações que se enquadram em

um gênero específico, no caso, o *talk show*. Os aprendentes que acompanharam a *live* puderam interagir com a apresentadora e a convidada da mesma maneira que o fazem nos *talk shows* que já existem. O público que estava presente no momento da transmissão também pôde participar. Benefícios também contemplam os organizadores da atividade, que tomam conhecimento das características do gênero para poder reproduzi-lo fielmente.

Esse tipo de ação costuma ser altamente motivador, pois é diretamente ligado à motivação intrínseca e, neste caso, também à integradora (GARDNER, 2001; DÖRNYEI; USHIODA, 2009). Os espectadores são intrinsecamente motivados porque os que os leva a assistir o *talk show* são razões internas, como o interesse em tomar conhecimento sobre o que o convidado tem a falar. A motivação integradora, por sua vez, surge a partir do interesse que eles têm em conhecer e vivenciar a cultura alemã. Note-se que, como defendo na seção teórica, essas duas faces da motivação não competem entre si, mas coexistem e se alimentam mutuamente na complexidade do sistema motivacional que é a aprendizagem de línguas (MATOS, 2019).

*

A análise comparativa entre as atividades realizadas no período de observação inicial e as que foram organizadas por membros do grupo de estudos indica um aumento significativo nas condições para a emergência de comportamentos autônomos, como evidencio no quadro que segue:

Quadro 15: Fomento à autonomia nas atividades da BA³ (Comparativo)

Atividade	Papel ativo dos aprendentes	Instruções metacognitivas	Autoavaliação	Uso da língua alvo em comunicação espontânea e autêntica	Aprendizagem colaborativa
<i>Watch and Learn with Comedies</i>	Não atendido	Não atendido	Não atendido	Não atendido	Não atendido
<i>Sit-in de Inglês</i>	Parcialmente atendido	Não atendido	Não atendido	Parcialmente atendido	Parcialmente atendido
<i>Sit-in de Alemão</i>	Parcialmente atendido	Não atendido	Não atendido	Não atendido	Parcialmente atendido
Pacataca	Atendido	Atendido	Atendido	Atendido	Atendido
Oficina de aprendizagem autônoma de vocabulário	Atendido	Atendido	Atendido	Não atendido	Atendido
Ações nas redes sociais	Atendido	Não atendido	Não atendido	Atendido	Atendido
<i>Sit-in de Espanhol</i>	Atendido	Parcialmente atendido	Atendido	Atendido	Atendido
<i>Talk show de Alemão</i>	Parcialmente atendido	Não atendido	Não atendido	Atendido	Atendido

Fonte: criado pelo autor

As três primeiras atividades, mostradas acima da linha em negrito do quadro, atendem poucas ou nenhuma das condições necessárias à emergência da autonomia. Vale lembrar que elas foram organizadas por pessoas sem uma formação específica no tema, como alunos da graduação e professores visitantes. Como resultado, elas replicam o discurso da sala de aula regular, com instruções diretivas dadas pelos facilitadores, garantindo pouco espaço para a reflexão e ação dos aprendentes. A única exceção é o Pacataca, que estava em sua quinta edição, sendo idealizado por um professor da Faculdade e coordenado por Brian e Kimberly, que participavam do grupo de estudos.

Já as atividades localizadas abaixo da linha em negrito atendem a boa parte das condições. Esses dados sugerem que os bolsistas e voluntários da BA³ conseguiram planejar ações de fomento à aprendizagem autônoma. Isso é uma confirmação de que uma formação com foco na autonomia é de fato necessária caso se queira formar professores autonomizadores. Acrescento ainda que é de fundamental importância que, nos cursos de formação de professores de línguas adicionais, haja espaços como os centros de autoacesso,

que impõem pouquíssimas restrições contextuais à autonomia dos facilitadores, permitindo a aplicação e experimentação das teorias estudadas. Os centros de autoacesso também possuem um outro elemento de fundamental importância para a formação docente: o coordenador. Esse profissional pode atuar junto aos professores em formação, criando uma atmosfera de apoio mútuo, estimulando-os à experimentação e criação de atividades de aprendizagem e ajudando-os na transformação dos saberes de ordem teórica em práticas de ensino e aprendizagem.

Na subseção que segue, passo à perspectivaêmica da pesquisa de base etnográfica e analiso a percepção dos participantes sobre os impactos do trabalho na BA³ em sua formação.

4.4. Centros de autoacesso e formação de professores

Na presente subseção, debruçar-me-ei sobre os dados oriundos das entrevistas conduzidas junto aos dez participantes tendo em vista atender aos seguintes objetivos específicos desta pesquisa: determinar a percepção dos bolsistas e voluntários da BA³ sobre os benefícios advindos dos trabalhos lá conduzidos, identificar as principais dificuldades por eles encontradas e verificar como essa experiência profissional afetou a sua percepção sobre o processo de ensino e aprendizagem. Cada um desses temas é discutido nas subseções que seguem.

4.4.1. Benefícios do trabalho na BA³

Como é possível depreender das análises conduzidas na subseção 4.3, os centros de autoacesso podem ser de grande valia para a formação de professores, pois oportunizam a criação de atividades e materiais de aprendizagem autônoma com mínimas restrições ao trabalho docente e aliados ao apoio de um profissional mais experiente. Ao analisar as entrevistas conduzidas com os participantes, eles relataram benefícios de diferentes ordens, com efeitos positivos sobre **a própria aprendizagem**, sobre **a formação enquanto professores** e **enquanto pesquisadores**. Cada um desses aspectos será mais detalhado a partir daqui.

Centros de autoacesso são destinados à aprendizagem autônoma de línguas adicionais (GARDNER; MILLER, 1999; BENSON, 2011). Diante disso, o primeiro contato de vários dos participantes com a BA³ foi guiado pelo objetivo de aprender línguas adicionais por meio das atividades e materiais lá disponibilizados. Em suas respostas, é possível notar que eles reconhecem à BA³ como um espaço propício para a aprendizagem, como nos excertos que seguem:

E eu me sentia no espaço, e me sinto no espaço, como **um ambiente bem propício e favorável pra aprender** várias coisas dentro da língua, ou conhecer pessoas de outros cursos também. **Eu conheci vários alunos de outros cursos e pude aprender com outras pessoas também.** Então o lugar, o ambiente, ele é **bem acolhedor** também, e eu me sentia **mais confortável muitas vezes em estudar lá** e poder participar de projetos dentro do, da BA³ por conta do ambiente também que é **mais tranquilo** e favorecia esse aprendizado pra mim muito mais rápido (Mary).

Não sei, eu gosto muito do ambiente de lá. Sabe? **Das pessoas.** Como a gente é acolhido. **Com o próprio espaço mesmo.** Lidar com gente, eu gosto muito né também. E, foram esses os meus estímulos né pra entrar lá. O ambiente (Juán).

Bom, eu fui experimentar primeiramente. Pelo que eu já tinha ouvido falar. Eu ouvi falar que quando nós precisássemos de um lugar para estudar, que nós quiséssemos trabalhar, que nós quiséssemos fazer as nossas pesquisas, nós podíamos recorrer à BA³. E assim, quando eu precisei, eu fui lá e, como eu posso descrever aqui? **Eu me senti muito à vontade, como se eu estivesse, digamos, em um espaço de estudo na minha própria casa.** Apesar de ter outras pessoas entrando, as vezes para fazer também os seus trabalhos, para ter a sua roda de conversa ali né dos outros cursos, em nenhum momento eu me senti assim em um lugar pesado. **Eu sempre me senti muito à vontade para fazer as minhas pesquisas, para fazer os trabalhos.** Quando eu precisava de um livro da minha área eu sabia que eu podia encontrar lá. **E pelo, pela troca de conhecimento. Que no decorrer do período que a gente passa lá, a gente tem contato com os outros cursos e com os outros idiomas** (Paula).

Nesses depoimentos, nota-se os elogios feitos ao ambiente da BA³: agradável, acolhedor, leve, tranquilo. Tal característica é muito importante para os centros de autoacesso, como defende Magno e Silva (2017), pois podem reduzir as barreiras emocionais na aprendizagem de uma nova língua. Atraídos por esse ambiente receptivo, os participantes parecem se sentir motivados a estudar. Outro ponto em comum nos três excertos é o benefício decorrente da presença de outros aprendentes, o que nos sugere que a aprendizagem colaborativa seja mais um diferencial desses espaços. Uma vez estabelecido esse contato e envolvimento com as atividades da BA³, os participantes relataram benefícios

sobre a própria aprendizagem, como o desenvolvimento de atitudes autônomas para a aprendizagem de línguas, identificadas nas falas de Antoine, Paula e Hazret.

E sendo uma Base de Aprendizado, de Apoio ao Aprendizado Autônomo, **serviu pra me ajudar também a pensar como eu deveria fazer pra estimular o aprendizado autônomo, não só das outras pessoas como o meu próprio** (Antoine).

Eu acho que um dos maiores benefícios foi a autonomia. Começar a desenvolver isso né. É o que a base, o nome é Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma, então essa autonomia nossa como aluno né? Partir da gente na hora da produção. **Sair daquela posição de aluno né, mais passivo um pouco, e se tornar mais ativo né, já com um olhar de futuro professor.** Não é verdade? E isso aprendi demais, principalmente nas reuniões do grupo de estudos (Paula).

Tem uma frase que eu nunca vou esquecer que o senhor leu lá. Que o autor dizia que quando a pessoa aprende a ser autônoma nos estudos isso acaba assim perpassando assim pra vida. E eu senti que comigo aconteceu muito isso, sabe. **Eu aprendi a estudar sozinha e todas as outras áreas da minha vida mudou,** assim, depois que eu entrei em contato com o tema da autonomia. Isso passa pelo meu trabalho hoje em dia, eu não fico mais esperando ninguém, eu vou atrás. Então esse era o tipo de comportamento que antes de eu conhecer esse assunto na BA³, eu não tinha. Eu não tinha porque, eu nem sei, eu fui criada assim, eu estudei assim, eu num sei dizer. Só sei que eu não tinha, e eu sempre ficava esperando. **Para mim, sempre alguém tinha que me ensinar e hoje em dia eu tenho outra atitude diante dos estudos, diante da vida, de tudo** (Hazret).

É evidente na fala de Hazret que o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem parece ter extrapolado a aprendizagem de línguas e alcançado outras áreas de sua vida. Esse efeito é comumente mencionado na literatura da área, como nas pesquisas de Holec (1981), Little (1991) e Littlewood (1999), que defendem que objetivo geral do fomento à autonomia não se limita à sala de aula. O que se deve ter em vista é a formação de pessoas capazes de agir por conta própria diante das diferentes questões que emergem ao longo da vida.

Nas palavras de Mary, temos um depoimento mais específico sobre como as atividades da BA³ contribuíram para a sua aprendizagem da língua inglesa.

Bom, a partir do momento que eu passei a frequentar o espaço, o meu objetivo era melhorar a oralidade em inglês, porque eu me sentia muito ausente nas aulas por não me comunicar e por não entender inglês ainda de fato. **E com ajuda do Sit-in de Inglês eu aprendi a ter mais confiança com o inglês, e conversando com os estrangeiros também, me deixou mais apta a não ter medo dos meus colegas, e principalmente da questão de falar com o professor, que era o meu maior medo.** E, então, esse meu objetivo foi alcançado bem mais rápido do que as outras habilidades. Até porque eu falo muito, a partir do momento que eu tenho

confiança né? E, assim, a BA³ me deixou muito à vontade com os projetos do Sit-in, eu me sentia muito à vontade em conversar, eu passei a entender o inglês [...]. Foi um momento que deu um *up* na minha, no momento de aprendizagem, que eu vi que a minha oralidade tava melhor. E eu acredito assim que, de todos os ganhos, das habilidades que eu acabei adquirindo com a ajuda da BA³, a melhor delas foi a oralidade, **foi perder esse medo de falar mesmo, porque eu passei a conversar com vários colegas nativos, fazer novas amizades também, e saber usar os recursos que as pessoas indicavam, que outros alunos também, acabavam compartilhando, como sites, e que ajudam também a melhorar as outras habilidades também na língua inglesa** (Mary).

Na fala de Mary podemos notar os benefícios oriundos de sua participação no *Sit-ins* de Inglês, a época organizado pelos professores assistentes da Fulbright, os ETAs. A constante prática resultou no aumento de sua confiança e na quebra das barreiras afetivas que a impediam de se comunicar na língua. Esse ambiente de amizade e descontração remete ao estudo de Kimura (2014) e dos benefícios que se originaram da simples atividade de conversação nos intervalos do almoço. Assim como nos resultados da autora, a colaboração também é uma constante nesta atividade.

A segunda categoria de benefícios que foi mais frequentemente mencionada pelos participantes diz respeito a sua **formação enquanto professores de línguas adicionais**. O trabalho na BA³ oportunizou uma ressignificação do fazer docente, especialmente no que diz respeito à atenção aos aspectos individuais do processo de aprendizagem, ou como consta na Teoria de Complexidade, às diferentes trajetórias. Seguem os excertos:

O trabalho na BA³ me ajudou a **entender melhor que cada aluno tem uma trajetória de aprendizagem de língua. Que é única**. Então o que funciona pra um, pode não funcionar para outro. E hoje em dia eu tenho consciência disso graças ao trabalho que, enfim, eu desenvolvo na BA³ (Brian).

Porque antes eu ainda tinha aquela visão mais tecnicista de que o aluno estava ali para estudar. **E agora eu vejo o aluno como um outro universo totalmente diferente. Uma cabeça, uma unidade, que tem problemas, que tem emoções**, que as vezes está com fome, que as vezes tem dificuldades em casa, problemas com os pais, esses tipos de situações. E eu como professor tenho que ajudar esse aluno não apenas né nesse aspecto de ensino, de estudo, mas também no que eu puder ajudar nesse outro sentido, como ser humano (Juán).

Ah, na BA³ eu aprendi sobre Complexidade né. **Então eu entendi que não existe só um meio de aprender. Que não é só uma forma de aprender, que existem inúmeras possibilidades [...]**. Bom, como eu posso explicar, trabalhar na BA³ me ensinou que **cada pessoa que está ali aprendendo é um universo, como se cada pessoa trouxesse consigo milhões de coisas que podem ou não interferir na aprendizagem**, e que a gente tem que

ser sensível para levar isso em consideração. Que isso pode influenciar na motivação do aluno, então. Eu aprendi a noção de professor do futuro com a professora Walkyria, que é um professor que se importa, um professor que ajuda, que aconselha. Não é só alguém que entra, dá a aula e vai embora, mas que tem esse olhar sensível né pro ser humano. E isso é muito legal. Isso é uma coisa que eu vou levar para a minha, pro meu futuro como professora (Svenja).

Essas ressignificações, que serão aprofundadas na subseção 4.4.3, demonstram que os participantes passaram a entender o caráter multidimensional do processo de aprendizagem (BENSON, 2001;2011) pois mencionam as diferentes formas de aprender, bem como a individualidade de cada processo de autonomização. Essa nova visão também contempla o caráter complexo dos sistemas de aprendizagem (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; PAIVA, 2006) e sua interconexão com outros subsistemas, como as emoções, motivação, identidades etc. E como consta na fala de Svenja, isso demanda uma mudança de postura do professor, que ao invés de “transmitir” conteúdos, passa a aconselhar, orientar e guiar os aprendentes em seus processos, ou trajetórias, de aprendizagem.

Acredito que essa mudança de perspectiva seja muito importante para o professor de línguas que irá atuar em centros de autoacesso ou em salas de aula com foco na autonomia. Nesses contextos, os objetos de aprendizagem extrapolam os saberes linguísticos e passam a contemplar também saberes de ordem metacognitiva, i.e., que englobam os processos de aprendizagem. Aprende-se a língua e, paralelamente, aprende-se sobre a própria aprendizagem. Isso demanda do profissional de ensino uma reformulação do seu fazer docente, o que, a meu ver, se inicia exatamente por essa mudança de postura.

Para além desse processo de ressignificação, o trabalho na BA³ também ofereceu um espaço para a prática docente, mais um benefício que foi mencionado por vários participantes, como exponho nos excertos que seguem.

Então, eu acho que o trabalho na BA³ traz sim alguns benefícios, e o primeiro deles que eu consigo pensar é o fato da gente poder... da gente **poder estar à frente de algumas atividades da BA³, se a gente se sentir confortável para isso. Eu acho isso muito interessante, é... principalmente porque nós vamos nos tornar professores no futuro né?** Então é legal a gente poder ter esse primeiro contato com uma atividade é... enfim, na língua que a gente vai lecionar no futuro (Brian).

A oportunidade de desenvolver e poder **colocar em prática questões de ensino**, e criação, como o os dias de conversação em espanhol, e outras oficinas que eu participava (Carlito).

A BA³ me fez perceber que algumas metodologias que eu já conhecia, **eu poderia botar em prática porque eu já tinha capacidade de realizar.**

E algumas atividades que eu não conhecia, eu pude conhecer na BA³. Então **a BA³ conseguiu me tornar um professor melhor de modo que eu pude aumentar a minha bagagem de conhecimento** e aumentar a possibilidade e o leque de trabalho, de atividades que eu poderia exercer com os alunos. E não só ter mais atividades pra trabalhar com eles, como também permitir essa autonomia deles, desenvolver essa autonomia (Antoine).

Eu acho que por a gente desempenhar lá na BA³ diversas atividades como *Sit-ins*, jogos também, então, eu acho que essas atividades, elas podem **agregar no nosso aprendizado, no nosso desenvolvimento como professor**. Quando a gente vê que essas atividades dão certo no ensino de línguas, elas também podem agregar quando a gente for professor, quando a gente estiver na frente de uma sala de aula. Levar uma dessas atividades também para dentro de uma da sala de aula (Louise).

Esses quatro participantes entendem que um dos principais benefícios advindos do trabalho na BA³ foi a chance de atuar como professores junto aos usuários da BA³. Brian ficou à frente do Pacatata, apoiado por Kimberly. Carlito, com a ajuda de Juán, organizou o *Sit-in* de Espanhol. Antoine e Louise, ainda que não tenham desenvolvido nenhuma atividade de francês ao longo desta investigação, são os voluntários com mais tempo de trabalho na BA³ e tiveram a chance de oferecer apoio à várias atividades que antecederam o início da coleta de dados, como o *Sit-in* de Francês e o Coral Francófono.

Sobre essa questão ressalto a importância que a prática docente possui no processo de formação de professores. Segundo os documentos oficiais que norteiam a criação dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Letras, em especial a Resolução CNE/CN 1/2019, destaca-se que pelo menos 400h devem ser dedicadas à Prática como Componente Curricular, a ser entendida como atividades formativas que proporcionem experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Como vimos na subseção anterior, o trabalho em centros de autoacesso oportuniza essa prática, por meio do planejamento e criação de atividades e materiais de aprendizagem. Como apresentado até aqui, os participantes reconhecem o valor desse trabalho em sua própria formação. Tal fato reforça a grande contribuição que os centros de autoacesso podem ter junto aos cursos de formação de professores de línguas adicionais, servindo como mais um espaço para a atuação docente dos graduandos.

Por fim, a terceira ordem de benefícios citados pelos participantes envolve a **pesquisa**. Eles citaram que o trabalho na BA³ gerou ganhos teóricos além da chance de desenvolver investigações de acordo com o seu interesse, como consta nos excertos que seguem.

E o outro [benefício] é a questão da pesquisa, porque a BA³ me possibilitou acompanhar mais de perto algumas pesquisas que são desenvolvidas na faculdade e também ter acesso à textos e conteúdos, por exemplo, de autonomia, de centros de autoacesso, de motivação etc. **Ter acesso à textos, por exemplo, que eu não iria ler no meu curso de graduação. Ou aprender certas coisas que eu não aprenderia tão cedo.** Eu acredito que essa seja outro benefício do trabalho lá (Brian).

O grupo de estudos me ajudou muito porque, como o próprio nome já diz, é um grupo de estudos, então é um grupo em que a gente trocou conhecimento, trocou experiências, a gente trabalhou em equipe, então **isso me ajudou muito na minha organização de estudos, de pesquisa** (Kimberly).

Segundo benefício, no caso, é o estudo né. Porque a professora Maria Clara ela tá sempre tendo aquelas rodas de conversa sobre o né, como funciona a BA³, ela dispõe materiais para que a gente possa estudar né, e **também ela estimula a gente a fazer os *papers*, as publicações né.** E isso daí já é de uma grande ajuda para que a gente possa abrir a nossa mente nesse sentido (Juán).

Os trabalhos desenvolvidos no grupo de estudos, coordenado por mim, e nas reuniões quinzenais da equipe, direcionadas pela Prof.^a Maria Clara, eram uma imensa fonte de informações sobre as pesquisas em autonomia, motivação, aconselhamento, emoções etc. O estudo desses assuntos e o estímulo ao desenvolvimento de pesquisas pode ter contribuído significativamente para a formação desses participantes. Brian, por exemplo, desenvolveu dois planos de trabalho pelos editais PIBIC e PIVIC. Juán, por sua vez, está desenvolvendo o seu Trabalho de Conclusão de Curso na BA³, investigando os impactos das atividades lá desenvolvidas junto aos alunos de Espanhol. Ademais, ainda que não tenha feito menções a pesquisas, tomei conhecimento que Hazret tratou dos centros de autoacesso em seu TCC, desenvolvendo uma pesquisa bibliográfica.

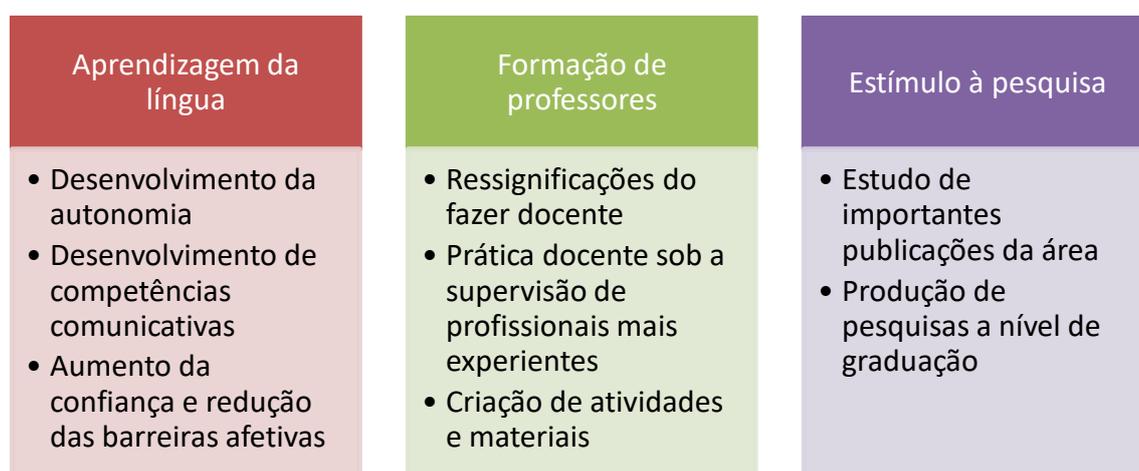
Um destaque que eu gostaria de fazer é que a colocação feita na subseção anterior, de que os coordenadores do centro de autoacesso atuavam como conselheiros dos participantes, ganha força ao observamos a fala de Juán. Esse participante mostra como a Prof.^a Maria Clara os estimulava a evoluir em sua vida acadêmica. Isso também emerge na fala de Kimberly, que, ao ser questionada sobre os benefícios do trabalho na BA³, responde:

Pesquisar, conhecer novas pessoas, pessoas que puderam me dar um suporte, me aconselhar de como seria a vida, a carreira mesmo acadêmica, de como eu poderia crescer se eu pesquisasse, estudasse, e esse benefício pra mim (Kimberly).

A orientação dada por mim e pela coordenadora da BA³, então, pode ir além do planejamento de atividades e alcançar suas identidades de docentes e de pesquisadores em formação. Reconheço, contudo, que outras investigações são necessárias para que se obtenha a confirmação desse aspecto.

Para facilitar a compreensão sobre os diferentes benefícios mencionados pelos participantes, organizo-os na figura que segue:

Figura 11: Benefícios oriundos do trabalho na BA³



Fonte: criado pelo autor.

O trabalho na BA³, e em centros de autoacesso no geral, também pode ser fonte de algumas dificuldades. Na subseção que segue, apresento as mais mencionadas pelos participantes.

4.4.2. Dificuldades

Assim como se deu com os benefícios, foi possível identificar pontos em comum nas respostas que os participantes deram sobre as dificuldades que enfrentaram ao longo do período em que trabalharam na BA³. A primeira, e mais frequente, foi **a necessidade de conciliar as horas dedicadas ao centro de autoacesso às demais atividades de suas vidas**. Essa dificuldade foi mencionada por cinco dos dez participantes. Hazret e Kimberly informaram que trabalhavam poucas horas na BA³ porque tinham empregos. Louise não deixou claro o motivo que a impedia de dedicar mais horas semanais ao trabalho no centro

de autoacesso. Carlito e Svenja, por sua vez, mencionaram momentos em que havia várias atividades na universidade, como exponho nos excertos que seguem:

A única dificuldade foi um mês, que teve muita coisa acontecendo na universidade, uma sessão de dias da semana cheios de eventos que era chamado, e oportunidades, que acabaram consumindo um pouco da semana, então ao voltar frequentar direto quase todo dia a BA3, eu notei que atrasei várias coisas devido essas semanas. Mas nada estava sufocante, foi questão de aprender como se reorganizar e agilizar sem prejudicar nada (Carlito).

Eu tô pensando nessa pergunta. Dificuldade real à rotina da BA³, ao trabalho e tudo mais eu não tive. Eu não me lembro pelo menos né. Sobre dificuldade. **Mas as vezes acontecia de a Casa de Estudos Germânicos ter uma programação no mesmo horário da BA³. As vezes o meu curso promovia coisas pela casa de estudos germânicos que coincidia os horários, aí eu tinha certa dificuldade, mas isso se resolvia. Meus colegas da BA³ às vezes trocavam comigo, eles ficavam no meu horário e eu ficava no deles e aí se resolvia** (Svenja).

É importante de destacar que tanto Carlito quanto Svenja conseguiram contornar essa dificuldade de conciliar as atividades acadêmicas com o trabalho na BA³, sinal da maturidade de ambos no que tange a tomada de decisão. Todavia, essa observação traz à tona uma discussão importante sobre os currículos dos cursos de Letras. Relembrando o estudo de Tatzl (2013), as restrições contextuais são barreiras impostas por certas características do sistema educacional. Uma delas, afirma o autor, são os currículos. Quando esses demandam longas horas de aulas presenciais ou de atividades extracurriculares obrigatórias, eles impossibilitam que os aprendentes estudem de forma autônoma os conteúdos que os interessam. As falas de Carlito e Svenja deixam claro que o excesso de atividades não era constante, mas esporádico. Ainda assim, acredito que reservar momentos de trabalho nos centros de autoacesso possa ser um bom acréscimo aos currículos de Letras. Nos semestres iniciais, esses momentos podem ser destinados aos estudos autodirigidos e à participação nas atividades e oficinas do centro. Com o avançar do curso, é possível que esses alunos estagiem no centro de autoacesso, experienciando o fomento da autonomia enquanto professores em formação.

A segunda dificuldade mais mencionada pelos participantes foi **entender as funções do professor nos centros de autoacesso**. Como tratado na introdução desta tese, os centros de autoacesso ainda são pouco comuns em nosso país (RABELO; MORHY, 2019). Diante disso, o desconhecimento sobre o tipo de trabalho desenvolvido nesses espaços é

frequente. E isso não foi diferente com alguns os bolsistas e voluntários da BA³, que relataram não entender o papel desses espaços.

Então, professor é... Eu lembro bem do meu primeiro dia de trabalho na BA³ porque eu lembro que eu cheguei lá e **eu simplesmente não sabia o que eu tinha que fazer**, porque eu sou aluno da noite, então eu não frequentava muito a BA³ até começar o meu trabalho lá como bolsista. **E eu lembro bem assim de não saber o que fazer. [...]E eu lembro bem assim de, no meu início, de sentir falta de um material mesmo, fornecido pela BA³, enfim, que me orientasse de alguma forma**, ou que orientasse os novos voluntários né em relação ao trabalho desenvolvido ali (Brian).

Por exemplo, tinha muita coisa que eu não percebia né. **Eu pensava que a BA³ era tipo, é o cursinho extra da UFPA para quem tem dificuldade aqui e aqui. Aí vai lá no cursinho extra que tem lá de graça, mas eu não sabia né, todo o princípio, do negócio do, da autonomia né**. Eu não tinha essa visão, fui desenvolvendo a partir daí. (Juán)

Inicialmente, eu entrei na BA³ e **não tinha noção nenhuma, nem o que era o nome BA³**. Eu sabia dizer o nome, mas eu não sabia o significado. **Eu não sabia o que era um Apoio ao Aprendizado Autônomo**. E depois de estar lá, com o tempo, eu fui aprendendo (Antoine)

Percebe-se nos excertos que os participantes estavam muito confusos quando começaram a trabalhar no centro de autoacesso. Além de não saberem quais eram as suas funções, algumas falas mostram que eles sequer estavam a par dos objetivos da BA³ e do papel que ela desempenha junto aos aprendentes de línguas da universidade. Na literatura sobre o tema, comumente observa-se relatos sobre a dificuldade que se tem em achar profissionais para trabalhar nos centros, pois muitos professores ainda se prendem aos moldes tradicionais e apresentam resistência ao trabalho com a autonomia (GARDNER; MILLER, 1999; DOFS; HOBBS; 2011). Alguns deles sequer conhecem os tipos de serviço que esses espaços costumam oferecer. Gardner e Miller (1999) ressaltam a importância de se proceder com um trabalho de divulgação e orientação junto aos docentes, para que eles percebam os benefícios que esses espaços podem oferecer, especialmente quando se considera que a aprendizagem em centros de autoacesso pode ser um complemento ao ensino tradicional, como ocorre em várias instituições de ensino.

Dofs e Hobbs (2011), por sua vez, explicam que os coordenadores dos centros de autoacesso precisam orientar os funcionários regularmente, pois muitos não estão habituados ao trabalho com a autonomia. De fato, as funções que o professor de línguas desempenha na sala de aula tradicional divergem das que se tem em um centro de autoacesso. Nesse novo contexto, eles não direcionam a aprendizagem, mas orientam e auxiliam os aprendentes em

seus estudos autodirigidos. O planejamento de aulas é substituído pela criação de materiais, atividades, palestras e minicursos que reúnam orientações de ordem metacognitiva que funcionem como um andaime para os aprendentes. Ademais, os professores podem trabalhar como conselheiros e oferecer apoio mais personalizado aos aprendentes. Para ficar a par desse novo fazer docente, os professores, certamente, necessitam orientação e estudo, pois, como mostro na seção 4.3 deste capítulo, os facilitadores que não estavam familiarizados com a autonomia desenvolveram atividades que não reuniam as condições necessárias à emergência de comportamentos autônomos, importantes e necessários para a aprendizagem de línguas adicionais.

O não conhecimento dos objetivos dos centros de autoacesso e dos benefícios que eles trazem não se restringe aos docentes. Vários estudantes também não estão cientes do tipo de trabalho desenvolvido nesses espaços. No âmbito desta pesquisa, isso fica claro na fala de Brian, que relata ser um aluno do curso noturno e, por esse motivo, não ter frequentado a BA³. Diante de realidades como essa, alguns centros organizam palestras e minicursos que apresentam os fundamentos básicos da autonomia e da aprendizagem autodirecionada para aprendentes e docentes (MYNARD; STEVENSON, 2017). Ademais, os coordenadores ajustam o horário de funcionamento para que todos os aprendentes tenham a chance de frequentar o espaço.

Finalmente, passo a apresentar a terceira dificuldade que mais foi mencionada pelos participantes nas entrevistas: **a adaptação ao trabalho com a autonomia**. Elenco a seguir as duas menções feitas pelos participantes.

Eu acredito que a maior dificuldade na rotina de trabalho era essa. **Saber como conduzir os alunos a trabalhar a autonomia no aprendizado**. E isso eu apanhei um pouco no começo (Antoine).

Senti dificuldade de conteúdo de ensino e aprendizagem em duas reuniões sobre **ensinar os alunos sem estar ensinando como professor, e sim como voluntário autônomo**. Mas isso foi questão de mais estudos, e porque senti que ainda tenho que aprender mais coisas no curso e buscar mais (Carlito).

Nos excertos, nota-se que Antoine e Carlito tiveram dificuldade em trabalhar a aprendizagem autônoma dos usuários do centro. Felizmente, ambos acrescentam que isso foi superado com o tempo. Como mencionado nesta tese, fomentar a autonomia demanda uma intersecção de teoria e prática, preferencialmente com a supervisão de um profissional mais experiente, como se deu em nosso grupo de estudos. Esse fato reforça a necessidade de reuniões regulares entre os membros da equipe do centro de autoacesso, para que seja

possível identificar essas dificuldades de adaptação e estudar maneiras de reverter esse quadro. Vivenciar a autonomia como aprendente, embora não garanta a prática de um professor autônomo, pode ser uma boa alternativa, pois como se observou no caso de Brian e Kimberly, participar do Pacataca como alunos foi providencial para que desenvolvessem um bom trabalho como facilitadores dessa atividade no semestre seguinte.

Os resultados dessa investigação apontam que os graduandos de Letras de fato podem vivenciar a autonomia dentro dos centros de autoacesso. Enquanto usuários, eles fazem bom proveito das oficinas e materiais, cuidadosamente planejados para lhes garantir maior responsabilidade. Eles recebem instruções sobre as diferentes formas de aprender, sobre novas estratégias de aprendizagem e sobre o processo de autoavaliação. Após esse primeiro contato, alguns desses graduandos geralmente se interessam e vão em busca de se tornarem voluntários, e para tanto é necessário entender o outro lado da moeda. Apesar de já conhecerem a autonomia enquanto aprendentes, para fomentá-la entre seus futuros alunos é preciso compreender bem a complexidade por trás do processo de aprendizagem. E é isso que tentei verificar no que apresento nesta última subseção que segue – a maneira como o trabalho no centro de autoacesso pode ter alterado a percepção dos bolsistas e voluntários sobre os processos de ensino e aprendizagem.

4.4.3. Novas percepções sobre o ensino e aprendizagem de línguas.

Como mostramos ao apresentar a base teórica desta tese, para que se tenha sucesso na implementação de abordagens de ensino com foco na autonomia, o professor deve compreender seus princípios básicos, bem como a complexidade do processo de aprendizagem. Ele também deve reformular sua concepção do fazer docente, abrindo mão do poder sobre as tomadas de decisão e transferindo-o aos próprios aprendentes. Veremos nesta subseção que isso parece ter sido alcançado junto aos bolsistas e voluntários da BA³. Ao longo das entrevistas, os participantes foram indagados sobre a percepção que tinham quanto aos papéis do professor e dos aprendentes, antes e depois do trabalho na BA³. Resumo no quadro que segue as mudanças que foram notadas.

Quadro 16: Percepção dos participantes sobre o processo de aprendizagem

Participante	Prévia	Após o trabalho na BA ³
Mary	Eu sempre via o professor como o dono mesmo de todo o conhecimento , que o aluno só fosse receber aquilo , e somente o professor repassa o conhecimento.	E que o professor ele é apenas um, como se fosse, não é o detentor do conhecimento total, mas ele é aquela pessoa que direciona a aprendizagem , que pode ajudar a direcionar.
Brian	Antes eu acreditava que o professor tinha muita responsabilidade no sucesso do aluno ao longo do processo de aprendizagem de uma língua adicional.	Eu acho que o papel do professor [...] é o de orientar , é o de mostrar as possibilidades , mostrar o quê que pode ser feito. Mostrar pro aluno, por exemplo, quais as estratégias que ele pode utilizar. E eu acho que a função do aluno é, a partir de tudo isso, escolher o que é melhor pra si .
Kimberly	Eu via o professor muito como o principal, o responsável pela aprendizagem , e de certa maneira ele é, só que ele não é o único.	O papel do professor [...] é ensinar para o seu aprendente, mostrar para o seu aprendente os caminhos que ele tem que desenvolver né? Conduzir, o professor deve conduzir, mas deixar o aprendente ser autônomo , aprender de forma, ele tem que induzir o aprendente a tentar aprender sozinho, buscar caminhos, ele tem que mostrar como fazer”.
Juán	O professor ensina e o aluno aprende . Uma coisa assim, bem unilateral .	O professor ele não apenas vai ensinar o aluno os conteúdos, as matérias da disciplina, mas ele também vai dar ferramentas para o aluno se tornar autônomo , se tornar o principal sujeito né no processo de aprendizagem dele.
Antoine	O papel do professor pra mim era um pouco mais tradicional. [...] o controle era 100% do professor. [...] Antes eu via o professor como detentor completo do conhecimento . [...] Eu via o aprendizado, e o processo de ensino e aprendizagem como um método de pirâmide, em que o professor estava no topo e o aluno estava na base.	Eu acredito que o professor [é] como um facilitador e um mediador do aprendizado dessa língua alvo. É ele que vai ficar lá pra dar suporte pro aluno. [...] E daí, o aprendente vai escolher qual delas [metodologias] ele se adapta melhor e qual delas é mais aplicável a cada aprendente.
Louise	Que era aquele, sabe, em que o professor passa o ensino e o aluno é só aquele que recebe .	O professor é aquele que dá o suporte para o aluno . É aquele que está ali quando o aluno tiver alguma dificuldade. [...] E o do aprendente, acho que também seria de buscar recurso em que ele se sente mais à vontade , de adquirir aquele conhecimento.
Svenja	O professor ensinava e eu aprendia .	Depois do contato com a BA ³ eu entendo que o professor ele é um conselheiro, um orientador vamos dizer assim. [...] O aluno tem um poder, um papel mais ativo do que o professor, vamos dizer assim. O professor ele tá mais ali para orientar , para aconselhar .

Fonte: criado pelo autor

A análise comparativa das respostas dos participantes deixa claro que eles entendem os novos papéis assumidos por professores e alunos em contextos de fomento à autonomia. Em suas percepções prévias, o professor era o detentor do conhecimento, responsável pela aprendizagem do aluno. Ele transmitia os saberes de maneira unilateral. Após atuarem na BA³, percebe-se que eles passam a entender o trabalho docente como uma forma de suporte, de orientação, de aconselhamento, para que o aprendente possa seguir os caminhos que melhor se enquadram aos seus estilos de aprendizagem. Nota-se que muitos dos termos utilizados pelos participantes se assemelham aos que constam em Riley (1997), no trabalho em que identifica os novos papéis do professor em contextos autonomizadores: tutor, orientador, conselheiro, mediador. Ademais, eles percebem as diferenças individuais no processo de aprendizagem (OXFORD, 1990) e o caráter multidimensional e único da autonomização (BENSON, 2001; 2011). Nessa nova visão, muito semelhante em todos os excertos, o professor é visto como aquele que irá ajudar o aluno em sua trajetória de aprendizagem, contudo, entendem que o sucesso só será alcançado mediante uma postura mais ativa.

Percebe-se ainda algumas menções que fazem referência aos saberes metacognitivos. Brian explica que o professor pode **mostrar aos alunos algumas estratégias de aprendizagem**. Juán diz que o professor deve dar **as ferramentas que possam estimular a autonomia**. Por fim, Antoine argumenta que o professor apresenta **diferentes metodologias para que o aluno escolha a de sua preferência**. Isso aliado ao fato de as atividades organizadas por Brian e Juán terem atendido integral ou parcialmente o critério referente às instruções metacognitivas é mais um indicativo de que eles compreenderam esse novo fazer docente.

As falas de Carlito e Paula não permitiram identificar se houve mudanças na maneira como eles entendem a sala de aula de línguas, por isso não foram incluídas no quadro. Hazret, por sua vez, não informou de maneira precisa como entendia os papéis do professor e dos aprendentes antes da BA³, mas ao tratar de suas novas percepções, apresentou ideias semelhantes. Segundo ela “o papel do professor, ele não é só de transmitir o conhecimento. Isso eu já aprendi”. Em se tratando dos alunos, ela diz que “O papel do aluno, do aprendente no caso, é sempre estar buscando, mas isso também é uma coisa que muitas vezes a gente precisa aprender. Porque nem todo o mundo sabe que isso é possível, uma coisa tão simples”. Apesar de não apresentar maiores detalhes, sua fala parece fazer referência ao fato de muitos aprendentes não estarem cientes do fato que sua autonomia é necessária no processo de aprendizagem.

Para além das mudanças sobre o papel dos professores e dos aprendentes, as entrevistas também evidenciaram que algumas crenças foram ressignificadas. Vale lembrar

que, de acordo com os estudos de Barcelos (2011) e Coelho (2005), os professores de línguas adicionais podem ter crenças que, de alguma forma, afetam as suas práticas de ensino. Nas palavras de Brian, apresentadas a seguir, nota-se que o participante sequer percebia a aprendizagem autônoma como uma possibilidade.

E antes eu entendia o processo, esse processo de ensino e aprendizagem como uma fórmula mesmo. De que a gente só ia conseguir se tornar fluente, por exemplo, se a gente fizesse um curso de idiomas. E fizesse o curso do início ao fim. E que ao sair daquele curso, o aluno estaria fluente. E a BA³ mudou completamente o meu ponto de vista sobre isso. Hoje eu entendo que é possível sim aprender uma língua sozinho, de forma autônoma, e que o professor não é o mais importante assim nesse processo (Brian).

A fala de Brian evidencia uma crença muito forte entre professores e aprendentes: acredita-se que a aprendizagem de línguas está limitada a contextos como os cursos de idiomas, por possuírem os métodos adequados para tanto. Na minha experiência como professor de cursos de idiomas, pude constatar que isso não procede. Muitos alunos que completam os cursos não se tornam fluentes no idioma. Isso porque, como defendia Holec (1981) e Little (1991) a aprendizagem não é consequência do ensino. As perspectivas complexas corroboram essa visão, descrevendo trajetórias específicas para cada aprendente (LARSEN-FREEMAN, CAMERON, 2008). Nesse processo, a autonomia é uma variável dinâmica que evidencia impactos positivos para a aprendizagem e desenvolvimento da fluência, como constam nas pesquisas narrativas de Paiva (2006; 2011). Visão muito semelhante à de Brian consta na fala de Juán ao dizer que

:

Tem aquela história do “Ah, o melhor curso de idiomas é esse, o melhor curso de idiomas é aquele, o melhor método pra aprender é aquele” né. E a gente verifica com isso, que com a experiência da BA³, que na verdade não existe um melhor curso, não existe melhor método, não existe melhor livro. E sim existe né as questões da autonomia do aluno que vão fazer com que ele se motive e possa aprender (Juán).

A fala de outros participantes também evidencia o que podem ser possíveis ressignificações de crenças. Hazret e Svenja, por exemplo, mencionam terem vencido a ideia de que existem maus professores com metodologias ruins e explicam como mudaram de postura ao iniciar os trabalhos na BA³, assumindo controle sobre a aprendizagem e indo em busca de aprender por conta própria. Ainda que mais investigações sejam necessárias, os dados aqui apresentados já evidenciam mudanças significativas de percepção.

Por fim, os participantes foram convidados a refletir sobre suas futuras salas de aula, descrevendo as formas como tentariam promover a autonomia de seus alunos. Apesar de

haver variação nas respostas, foi possível identificar algumas características do trabalho com a autonomia na fala dos participantes. Muitos deles mencionaram características gerais de um bom professor, como que buscariam fazer com que suas aulas fossem dinâmicas e que demandassem uma participação ativa dos aprendentes. Também foram frequentes menções sobre levar em conta os objetivos dos aprendentes, e seus conhecimentos prévios. Algumas respostas, no entanto, foram bem completas e descreviam um cenário de trabalho com a autonomia. Como podemos ver na resposta de Brian.

É, então, se eu começasse a trabalhar hoje em uma escola, eu acredito que as minhas aulas seriam **bem mais dinâmicas** do que as que eu tive quando eu estudei inglês em uma escola de idiomas. Eu acho que eu, com certeza, **iria trazer mais da tecnologia pra dentro da sala de aula**. Eu acho importante isso. Eu acredito que eu também **faria com que os alunos trabalhassem muito mais em grupo e discutissem certas coisas entre eles**. E eu tentaria fugir um pouco dessa questão do livro, do caderno e do quadro.

Eu acredito que em relação à autonomia eu mais **orientaria os alunos**. Acredito que eu provavelmente mostraria o que pode ser feito e quais os benefícios que a autonomia pode trazer pra aprendizagem. **E é claro eu também deixaria os alunos bem livres assim para propor as coisas e pra realizar certas atividades em sala de acordo com seus próprios interesses**. Eu acredito que isso seja muito importante também (Brian).

Outras respostas foram mais vagas, como a de Louise, que disse o seguinte:

Bom, eu acho que eu tentaria agregar tudo aquilo que eu aprendi na Universidade, no curso em si e também na BA³. Para que a minha aula não seja uma aula chata, aula chata assim que demora pra passar o tempo. Que seja algo assim legal, que os alunos se sintam prazerosos em ir para a aula. Acho que seria isso (Louise).

Essa variação pode ser um indicativo de que os participantes parecem entender os novos papéis do professor e do aprendente em ambientes de aprendizagem autônoma, mas ainda podem ter certa dificuldade em visualizar as práticas de fomento à autonomia. Para oferecer um panorama geral sobre a forma como os participantes visualizam o trabalho com a autonomia em suas futuras salas de aula, organizo, no quadro a seguir, as características encontradas em suas falas.

Quadro 17: Sala de aula como foco na autonomia

	Mary	Brian	Kimberly	Juán	Carlito	Antoine	Louise	Hazret	Svenja	Paula
Participação ativa dos aprendentes	---	X	X	X	---	X	---	X	X	---
Aulas dinâmicas	---	X	X	X	---	---	---	---	X	X
Apresentação de materiais e ferramentas de aprendizagem	---	X	---	X	---	X	X	---	---	---
Instruções metacognitivas	---	X	---	X	---	X	---	---	---	---
Aprendizagem colaborativa	---	X	---	---	---	---	---	---	---	---
Comunicação autêntica	---	---	---	---	---	---	---	---	---	X
Autoavaliação	X	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Fonte: criado pelo autor

A análise do quadro permite identificar que Brian e Juán foram os que mencionaram maior número de características de um contexto de fomento à autonomia. Vale lembrar que eles foram os responsáveis pela organização das atividades que melhor reuniram condições para a emergência de comportamentos autônomos: respectivamente o Pacataca e o *Sit-in* de Espanhol. Todavia, para além de determinar quem entendeu melhor esses conceitos, o quadro permite identificar as características que esses participantes consideram mais marcantes no trabalho com a autonomia. Os itens mais mencionados foram, do maior para o menor, a participação ativa dos aprendentes (6 menções), aulas dinâmicas (5) e a apresentação de novos materiais de aprendizagem (4). Itens relevantes como instruções metacognitivas, aprendizagem colaborativa, comunicação autêntica e autoavaliação não receberam ênfase. Atribuo isso ao pouco tempo de ação no grupo de estudos. Caso a coleta de dados não tivesse sido interrompida devido à Pandemia de COVID-19, mais oportunidades de prática orientada teriam sido desenvolvidas e essas características poderiam ter se tornado mais evidentes.

Apesar das limitações, os dados aqui analisados já indicam que os centros de autoacesso influenciam a formação dos professores que lá atuam como bolsistas e voluntários, especialmente no que diz respeito ao trabalho com a autonomia. No capítulo que segue, apresento as principais conclusões a que chegue na pesquisa desenvolvida.

CAPÍTULO V

AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA E CONCLUSÕES

Neste último capítulo, apresento as principais conclusões que emergiram desta pesquisa de doutorado. Em primeiro lugar, considero importante retomar as colocações apresentadas no capítulo introdutório, retiradas do livro “Inglês na escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares” de Lima (2011). Como destaquei, a análise da obra traz à tona a concordância que há entre os pesquisadores da nossa área sobre o valor da autonomia para a aprendizagem de línguas. Ainda que seus artigos não tratem dessa questão especificamente, todos os autores, em um dado momento, aplaudem as iniciativas do autor da narrativa, que superou todas as adversidades do sistema público de ensino e conseguiu aprender a língua inglesa. De um modo geral, eles acreditam que, para que haja sucesso no processo de aprendizagem, é preciso que os aprendentes fiquem à frente de ações que contribuam para o desenvolvimento de sua competência comunicativa. O lado triste da narrativa, todavia, foi perceber que o professor de línguas adicionais, aparentemente, teve pouca contribuição nesta bonita história de superação. O que nos leva a questionar se nossos professores sabem como fomentar a autonomia de seus aprendentes.

Como exponho no capítulo teórico, as pesquisas sobre o processo de autonomização mostram que o maior controle sobre a própria aprendizagem demanda que os aprendentes disponham de certos conhecimentos de ordem metacognitiva (DION, 2011; BAYAT, 2011; LITTLE, 2013; BURKERT, 2013). Por exemplo, eles precisam reconhecer e retrabalhar algumas de suas crenças, conhecer a utilizar estratégias de aprendizagem, selecionar materiais que estejam alinhados aos seus objetivos, avaliar os avanços alcançados, proteger a própria motivação etc. Esses conhecimentos, infelizmente, não são inatos do ser humano (LITTLE, 1991; BENSON, 2011) e precisam ser gradualmente apresentados aos aprendentes. É nesse momento que o professor de línguas adicionais pode fazer a diferença e ser um grande injetor de energia na trajetória de autonomização de seus alunos. É preciso que o fenômeno da aprendizagem de línguas torne-se objeto de estudo ao longo das aulas, a fim de que os aprendentes possam refletir e repensar a maneira de se portar enquanto estudantes de uma língua adicional. Para que isso seja possível, todavia, os professores devem conhecer a fundo esse fenômeno tão complexo, o que não parece ser o caso de muitos professores em exercício e/ou em formação.

Como já mencionado, o sistema educacional brasileiro ainda se prende fortemente ao formato tradicional (PAIVA, 2006; LIMA, 2011). Na maior parte das vezes, o professor direciona todo o processo de aprendizagem, estabelecendo objetivos, selecionando os

materiais e métodos, monitorando os estudos dos alunos e, no fim de tudo, conduzindo a avaliação e determinando – geralmente de forma quantitativa – quem aprendeu ou não o conteúdo ensinado. Penso que isso possa estar diretamente ligado à maneira como esses professores estão sendo formados. Na seção teórica desta tese vimos também o quanto as teorias referentes ao ensino de línguas já evoluíram. Em muitos lugares do mundo as abordagens comunicativas tomaram o lugar do ensino gramatical e conteudista e passou-se a priorizar o desenvolvimento da competência comunicativa, em toda a sua complexidade. Tal mudança pode, inclusive, ser notada nos materiais didáticos, que já incluem exercícios de análise de conversações e dedicam seções ao alcance de objetivos comunicativos (LARSEN-FREEMAN, 2000; NUNAN, 2004). A própria autonomia do aprendente passou a ser contemplada, e hoje é comum notar em boa parte dos livros de línguas adicionais algumas propostas de práticas dedicadas ao trabalho com as estratégias, momentos de autoavaliação, entre outros. No entanto, para que essas mudanças sejam de fato implementadas é preciso que venham acompanhadas por novos comportamentos por parte dos professores. Materiais e métodos inovadores, pautados nos princípios dessas abordagens, perdem o seu potencial se não são bem utilizados pelos profissionais de ensino.

Na subseção 4.1, fica evidente que os professores que não estavam familiarizados com o fomento à autonomia não conseguiram organizar atividades com potencial autonomizador. Em contrapartida, os bolsistas e voluntários da BA³, sobretudo após estudarem e se aprofundarem mais nos temas ligados à autonomização, tiveram mais sucesso em construir esse contexto que situa os aprendentes no centro do processo de aprendizagem. Além de criarem situações de comunicação espontânea e autêntica, eles começaram a inserir momentos de instrução metacognitiva e de autoavaliação. Aliada a isso, está a atmosfera de colaboração entre pares e facilitadores. O poder não estava mais centrado no professor, mas era compartilhado entre todos. Isso reforça a necessidade de que os cursos de Letras Estrangeiras Modernas incluam discussões sobre o ensino de línguas com foco no processo de autonomização dos aprendentes.

Uma das limitações desta pesquisa, como direi mais detalhadamente adiante, resultou do surgimento da pandemia do COVID-19, que reduziu o período de coleta a apenas um semestre. Acredito que se o grupo de estudos em autonomia e autoacesso tivesse trabalhado no primeiro semestre de 2020, mais evidências dessa competência dos participantes teriam sido observadas. Ainda assim, o que consta nesta tese já nos permite concluir que a atuação em centros de autoacesso sob a orientação de profissionais experientes pode ser um

acrécimo para a formação dos graduandos de Letras Estrangeiras Modernas. Para comprovar isso, respondo as perguntas de pesquisa que foram estabelecidas.

- 1) Quais são os papéis exercidos pelo pesquisador na formação dos bolsistas e voluntários atuantes na BA³?

Os dados desta tese evidenciaram que eu, que fui coordenador do grupo de estudos, tive um papel importante na formação dos bolsistas e voluntários da BA³. Durante as observações iniciais, notei que todos atuavam de maneira muito discreta no centro, geralmente oferecendo orientações básicas aos usuários e apoio logístico aos proponentes de atividades. A partir da criação do grupo, esse quadro mudou. Todos os membros colaboraram no planejamento e execução da oficina de aprendizagem autônoma de vocabulário. Essa experiência os colocou em contato com os procedimentos necessários à execução de atividades voltadas para uma aprendizagem autônoma, o que, acredito eu, aumentou o seu nível de confiança e os levou a se tornarem mais ativos no centro. Durante o ano de 2019, Brian, Kimberly, Juán, Carlito e Svenja ficaram à frente de atividades, e no caso dos três últimos, estas foram atividades de sua própria autoria.

Acredito que posso ter contribuído para essa mudança exercendo dois papéis importantes: o apoio na construção de uma **fundamentação teórica** necessária ao trabalho com a autonomia e o estímulo ao planejamento de atividades em uma atmosfera de contínua **colaboração**. Vale notar que os estudos conduzidos ao longo do segundo semestre de 2019 eram orientados para a prática, e, nesse contexto, tivemos valiosas reflexões a partir da avaliação de atividades anteriores. O resultado disso foi o aprimoramento das ações conduzidas nas redes sociais da BA³ e, possivelmente, as mudanças que se deram no formato do *Sit-in* de Espanhol. Em ambos os casos, foi possível notar uma priorização do uso autêntico e comunicativo da língua e um papel ativo dos aprendentes.

Outra evidência importante foi a maneira como esse processo foi conduzido, pois observei que fiz uso de um discurso semelhante ao do conselheiro em aprendizagem de línguas adicionais. Assumi um papel de guia dos professores em formação ao longo do planejamento das atividades. O uso constante de perguntas reflexivas e de reforço positivo também foi notado. Por fim, percebi que eu me aproveitava desses momentos de planejamento para criar pontes entre os saberes teóricos e a prática docente.

- 2) Quais ações desenvolvidas no centro de autoacesso contribuem para a formação docente dos graduandos de Letras?

Dentre as ações que os bolsistas e voluntários desenvolveram no centro, as que mais contribuíram para a sua formação foram os estudos teóricos desenvolvidos no âmbito do grupo de estudos aliados à criação de atividades para a BA³. Isso se depreende do fato de muitos deles terem mencionado nas entrevistas a prática docente como principal benefício adquirido do trabalho na BA³. Como mostrei na seção 4.2, as reuniões do grupo de estudos incluíam momentos de leitura que fundamentavam as escolhas feitas ao longo do planejamento coletivo das atividades. Para a oficina de aprendizagem autônoma de vocabulário, debruçamo-nos sobre pesquisas referentes à autonomia e à aprendizagem de vocabulário. De posse desses saberes, o grupo selecionou que estratégias seriam apresentadas. Além disso, consultamos trabalhos sobre aconselhamento, a fim de capacitar os participantes da pesquisa na orientação dos aprendentes. Nota-se nesse processo que as barreiras entre teoria e prática são eliminadas, o que, a meu ver, é um grande ganho para a formação docente.

Observou-se, também, que a criação de conteúdo para as redes sociais da BA³ pode ter sido uma importante experiência para os participantes. Ao longo do planejamento das postagens e atividades virtuais, houve grande engajamento dos bolsistas e voluntários. Eles refletiam e construíam coletivamente as diferentes maneiras de oportunizar a comunicação autêntica com os aprendentes por meio dos recursos disponíveis nessas mídias, como os *stories* e as *lives*. Penso que esse foi mais um ganho para a formação destes professores, já que as redes sociais apresentam grande potencial para a aprendizagem de línguas. O grupo de estudos obteve sucesso em aumentar o engajamento e a participação dos aprendentes que seguiam a BA³ nas redes.

Em menor escala, mas de igual importância, está a pesquisa, mencionada por quatro dos dez participantes. Brian, enquanto bolsista PIBIC e PIVIC, Juan e Hazret com seus Trabalhos de Conclusão de Curso mostraram o potencial dos centros de autoacesso para a investigação científica e, concomitantemente, para a formação de pesquisadores. Svenja, que já estava em seu último ano do curso, também tinha em mente conduzir pesquisas na BA³. Observa-se então como os centros de autoacesso podem ser espaços que aliam o ensino e a pesquisa.

- 3) Quais são os benefícios relativos à formação docente obtidos pelos bolsistas e voluntários por trabalharem na BA³?

Acredito que um dos principais benefícios obtidos pelos participantes que resultaram do trabalho que conduziram na BA³ tenha sido o contato com os preceitos da autonomia, primeiramente como estudantes e posteriormente como professores em formação. Nos dados coletados por meio das entrevistas foi possível notar que praticamente todos os bolsistas e voluntários relataram terem se tornado mais autônomos a partir do momento que começaram a frequentar a BA³. Enquanto alunos, eles se beneficiavam dos materiais e das atividades que eram lá conduzidas, bem como do espaço agradável e convidativo. Ao perceberem os avanços alcançados, eles entenderam que atitudes autônomas contribuem para o desenvolvimento das competências comunicativas. Interessados pelo tema, eles relataram sentirem-se motivados a integrar a equipe do centro, e é a partir desse momento que surgem maiores benefícios para a sua formação docente.

Tendo vivenciado a autonomia enquanto aprendentes, eles reconheceram o seu valor para os contextos de ensino, ainda que mantenham em mente as restrições que lá existem. Guiados por profissionais com experiência no tema – a coordenadora da BA³ e eu, que fui coordenador do grupo de estudos – eles deram os primeiros passos no trabalho de fomento à autonomia junto à aprendentes reais – os usuários do centro. Eles, então, vivenciam essa nova forma de “ensinar” línguas adicionais, o que, como veremos adiante, acaba por ressignificar a sua visão sobre o fazer docente.

- 4) Quais são as dificuldades encontradas pelos bolsistas e voluntários no seu trabalho na BA³?

Observou-se com esta investigação que os participantes não tiveram muitas dificuldades no trabalho em centros de autoacesso. As poucas que foram mencionadas por eles, contudo, merecem atenção. Primeiramente, a maior parte deles relatou a dificuldade de conciliar o trabalho na BA³ com suas demais atividades acadêmicas e profissionais. Para contornar essa situação, as universidades podem prever em seus currículos momentos de estudo nos centros de autoacesso – como ocorre em certos contextos internacionais (MYNARD, STEVENSON, 2017). Para graduandos mais avançados no curso, a possibilidade de um estágio supervisionado nesses espaços pode ser um acréscimo relevante na tentativa de se garantir uma formação também voltada ao trabalho com a autonomia. Os

centros de autoacesso virtuais também são uma proposta relevante, pois garantem a conveniência do estudo e trabalho pela internet.

A segunda dificuldade apareceu nas falas de Brian e Juán e diz respeito ao contato inicial com esses espaços, que por não serem muito comuns em nosso país, geram algumas dúvidas. Um ponto positivo, todavia, é que ambos relataram que em pouco tempo já haviam ficado a par do papel dos centros de autoacesso. Isso reforça a necessidade dos encontros regulares da equipe do centro, para que todos possam entender as suas funções e familiarizarem-se com o funcionamento do espaço. Essas mesmas reuniões podem englobar momentos de estudo, reflexão e, posteriormente, avaliação e aprimoramento das atividades oferecidas.

Por fim, a última dificuldade por eles mencionada surgiu das entrevistas com Antoine e Carlito, que relataram ter sentido dificuldade em se adaptarem a essa nova abordagem que busca fomentar a aprendizagem autônoma. De fato, sabe-se que o ensino com foco na autonomia pode ser desafiador, especialmente em contextos como o brasileiro. No caso de alguns dos participantes desta investigação, o primeiro contato com a aprendizagem autônoma se deu no âmbito da universidade. Para reverter esse quadro, além dos estudos conduzidos coletivamente pela equipe do centro, é válido procurar experienciar a aprendizagem autônoma por meio da participação em atividades conduzidas por membros mais experientes.

- 5) Como a compreensão do processo de ensino e aprendizagem dos bolsistas e voluntários foi resignificada pelo trabalho na BA³?

Assim como se dá com boa parte dos aprendentes de línguas adicionais no Brasil, os participantes desta pesquisa prendiam-se às concepções da sala de aula tradicional. O professor era o detentor do conhecimento e o transmitia aos alunos ao longo das aulas. Ele era o responsável por organizar e avaliar o processo de aprendizagem. Essa avaliação é feita por meio das provas, que representam numericamente o que foi ou não aprendido. Ao começarem a trabalhar na BA³, os participantes puderam ver que outras formatações são possíveis e passaram a modificar suas crenças.

Tomando por base o que eles relataram nas entrevistas, notou-se que houve uma grande mudança na percepção dos participantes sobre os papéis do professor e dos aprendentes. O primeiro deixa de ser aquele que controla os processos e passa a ser o que guia e orienta os aprendentes em suas trajetórias de aprendizagem, mantendo em vista o seu

caráter multidimensional e individual. Sendo assim, o professor inclui nas práticas de sala de aula instruções metacognitivas que poderão ser experienciadas e avaliadas pelos aprendentes. Esses últimos, por sua vez, tornam-se os responsáveis pela própria aprendizagem, tendo de tomar decisões, planejar, monitorar e avaliar. As relações de poder entre professor e aprendentes na sala de aula são mais equilibradas, resultantes de um constante processo de negociação.

Ao refletirem sobre o futuro formato de suas aulas, os bolsistas e voluntários da BA³ descreveram contextos permeados de dinamismo, mudança, adaptação e interconectividade, características dos Sistemas Adaptativos Complexos, como os sistemas de aprendizagem. Eles informaram que buscarão ouvir os aprendentes, entender suas necessidades e seus objetivos, e apresentar diferentes estratégias, materiais e atividades a fim de contemplar a grande variedade de estilos de aprendizagem. Ao invés de ensinar, eles disseram que tentarão guiar e aconselhar os aprendentes, estimulando-os a assumir maior controle sobre a própria aprendizagem.

*

Respondidas as perguntas de pesquisa, passo à descrição das contribuições principais que esta investigação pode trazer para o campo de Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais. Em primeiro lugar, os dados reforçam o impacto positivo dos centros de autoacesso no **processo de autonomização** e, conseqüentemente, na **aquisição do idioma**. Como já mencionado, os participantes informaram terem se tornado mais autônomos a partir do momento em que passaram a frequentar a BA³. Mary e Svenja, por exemplo, iniciaram a graduação com pouquíssimos conhecimentos de língua e atualmente comunicam-se muito bem nos idiomas que estudaram. Em suas entrevistas, elas relatam que participaram de várias das atividades oferecidas pela BA³ e que passavam longos períodos estudando os materiais lá disponíveis. Essa, por si só, já é uma excelente razão para estimular o estabelecimento de centros de autoacesso em escolas e universidades.

O mais importante, no entanto, é que os centros de autoacesso se mostraram como espaços ricos para a formação docente. Brian, Kimberly, Juán, Antoine e Paula, por exemplo, já eram proficientes ao iniciarem seus cursos, mas relatam terem tomado conhecimento do valor da autonomia para o processo de aprendizagem. Eles tiveram contato com esse conceito, que instrumentaliza o aluno e o estimula assumir maior controle. Eles passaram a entender os novos papéis do professor, que deixa de ser o detentor do conhecimento e se

torna aquele que orienta o aprendente. Acima de tudo, o trabalho nos centros de autoacesso oportunizou o estudo das abordagens comunicativas, bem como o planejamento e execução de atividades desse tipo. Tal fato pode contribuir para que esses professores não limitem suas práticas ao ensino da gramática de forma descontextualizada.

Os centros de autoacesso se mostraram como espaços propícios para a prática docente, pois impõem pouquíssimas **restrições às ações do professor** – que é livre para criar atividades que considere relevantes para si e para os usuários do centro. Como resultado, surgem atividades que contemplam os gostos individuais. Por exemplo, no âmbito desta pesquisa, houve o Pacataca, que possibilitou a aprendizagem da língua inglesa por meio do teatro. Houve também o *Watch and Learn with Comedies*, que apesar de ter apresentado baixo potencial autonomizador, decerto possuía uma proposta interessante que envolvia o uso de séries de TV. Por fim, atividades como os *Sit-ins* reuniam aprendentes que tinham interesse em conversar informalmente com outras pessoas, sem as pressões que comumente emergem nas salas de aula. Os professores em formação são livres para criar, e os aprendentes são beneficiados com uma variedade de oportunidades para aprendizagem e têm a chance de selecionar aquelas que mais lhes interessam.

Um ponto chave nesse processo é o papel exercido pelos coordenadores, que capacitam os professores em formação ao trabalho com a autonomia, atuando como conselheiros que, em um primeiro momento, os apresentam a essa nova abordagem e os orientam na criação de materiais e atividades de aprendizagem. A partir do momento que ganham mais confiança, eles têm a chance de atuar por conta própria, exercitando sua autonomia docente. A formação dos alunos voluntários e bolsistas que trabalham nos centros de autoacesso deve ser cuidadosamente planejada, uma vez que ela é vital para que se ofereça possibilidades de desenvolvimento real para seus usuários. Aqui fica, portanto, a maior contribuição desta tese: não é a existência do espaço em si que garante uma formação para a autonomia, mas sim como se constrói a bagagem teórica necessária para que os integrantes de sua equipe possam ativar as potencialidades autonomizadoras dos centros de autoacesso. Com um sólido arcabouço teórico, esses professores em formação poderão construir as pontes para a prática profissional que incluam ações fomentadoras de autonomia.

Uma última contribuição abarca a inclusão de discussões sobre o trabalho com a autonomia nos cursos de formação de professores de línguas adicionais. Em Borges e Rabelo (2016) consta que aprendentes que apresentaram comportamentos autônomos em suas trajetórias de aprendizagem não se tornam, automaticamente, professores autonomizadores. Restrições contextuais podem levá-los ao estado atrator que comumente se observa nos

contextos de ensino brasileiros: aulas direcionadas pelo professor, centradas no trabalho com a gramática e com pouco espaço para a comunicação autêntica.

Nesta tese, vimos que esse fato se repetiu. Os facilitadores que ministraram as atividades na fase de observação inicial (*Watch and Learn with Comedies* e *Sit-in* de Inglês) eram graduandos da FALEM que haviam cursado a disciplina Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras. Por conhecê-los bem, posso afirmar com segurança que foram aprendentes altamente autônomos e que desenvolveram bem suas competências comunicativas. Suas atividades, porém, não iam em busca de fomentar a autonomia dos aprendentes. Pelo contrário, elas reproduziam as rotinas da sala de aula tradicional. Os participantes desta pesquisa, contudo, receberam uma formação voltada para o trabalho com a autonomia ao longo de nossas reuniões do grupo de estudos. O resultado disso foram atividades com maior potencial autonomizador.

Conclui-se então que uma formação direcionada para o trabalho com a autonomia é necessária para formar professores autonomizadores. Acredito que ela deva contemplar o caráter complexo da aprendizagem, entendendo-a como um sistema complexo constituído por inúmeros subsistemas aninhados (PAIVA, 2006). Em outras palavras, é preciso mostrar ao professor em formação que autonomia, motivação, crenças, estratégias de aprendizagem, competência comunicativa etc., constituem a complexidade do processo de aprendizagem e, por essa razão, devem ser estudados a fundo.

Outra característica importante é que essa formação não pode se restringir à apresentação de conceitos teóricos. A união entre teoria e prática é o que deve ser almejado, e como vimos no capítulo 4, os centros de autoacesso são espaços que oferecem essa possibilidade. Para planejar atividades para a BA³, os participantes tiveram de estudar a teoria e pensar em maneira de incluí-la no seu planejamento docente. Eles estudaram as estratégias de aquisição de vocabulário e organizaram a oficina de aprendizagem autônoma de vocabulário. Eles estudaram o conceito de comunicação autêntica e aprimoraram as postagens nas redes sociais da BA³. Vale mencionar ainda que, ao longo da execução das atividades, novas leituras foram conduzidas a fim de lidar com as demandas que emergiam – como o estudo sobre o aconselhamento com o objetivo de oferecer apoio personalizado aos aprendentes.

Nos centros de autoacesso, os professores em formação **vivenciam** a docência com foco na autonomia. Eles não planejam atividades para alunos ideais, mas para aprendentes que, de fato existem: os usuários do centro. A complexidade do processo de aprendizagem vem à tona a partir do momento em que esses professores têm contato com esses usuários, e

ficam a par de suas crenças, emoções, motivações etc. Eles estudam a complexidade da aprendizagem com a finalidade de serem capazes de ajuda-los a compreender a sua própria aprendizagem, a refletir e a pensar as maneiras de alavancá-la. Tudo isso sob a supervisão de um profissional experiente que guia essa formação: o coordenador.

Como é comum a qualquer investigação científica, algumas limitações foram encontradas. A principal delas foi a redução do tempo de coleta de dados no grupo de estudos devido à suspensão das atividades na UFPA por causa da pandemia de COVID-19. Segundo o cronograma original, as ações do grupo de estudos se estenderiam até o primeiro semestre de 2020, o que não foi possível. Foram feitas tentativas de continuar com as reuniões por meio de encontros virtuais e trocas de mensagens, mas sem sucesso. Muitos dos participantes não tinham acesso à internet ou não dispunham de recursos como celulares e computadores. Ademais, todos se encontravam psicologicamente fragilizados, incluso o pesquisador. Esperava-se que, com mais um semestre de reuniões, novas construções coletivas poderiam ter sido feitas, o que aumentaria ainda mais a confiança dos participantes para planejarem suas próprias atividades. De posse desses dados, seria mais fácil avaliar a competência dos participantes em organizar ações de fomento à autonomia. Ainda assim, o que foi aqui apresentado já mostra resultados positivos nesse aspecto.

A investigação também trouxe à tona uma série de desdobramentos que poderão ser conduzidos em pesquisas futuras. A principal delas é investigar a prática docente dos bolsistas e voluntários da BA³ em outros contextos de ensino, a fim de determinar sua capacidade de fomentar a autonomia, mesmo em contextos restritivos a ela. Outra possibilidade inclui aprofundar-se no estudo das condições para a emergência de comportamentos autônomos, verificando os efeitos que atividades com alto potencial autonomizador podem ter na aprendizagem dos estudantes. Por fim, pode-se investigar os efeitos da inserção de centros de autoacesso em escolas da educação básica, o que poderia ser um forte aliado na busca do ensino comunicativo e eficaz de línguas adicionais em contextos escolares.

Em conclusão, os resultados desta pesquisa mostram que os centros de autoacesso são espaços fecundos para a formação de professores capazes de trabalhar com a autonomia. Estabelecer ambientes como esses nas escolas e universidades certamente trará benefícios tanto para os aprendentes como para os professores, pois eles reúnem em si as condições para a emergência de comportamentos autônomos. São ambientes acolhedores que envolvem a todos, motivando o trabalho colaborativo e a redução das barreiras afetivas que geralmente surgem ao longo da aprendizagem de línguas. Fazendo uso dos termos da Teoria da

Complexidade, os centros de autoacesso certamente influenciam positivamente as trajetórias de aprendizagem e a formação docente dos graduandos, caracterizando-se como mais um espaço de crescimento e preparação profissional.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Luciana de Oliveira. Avaliação formativa e ensino-aprendizagem de língua francesa na Educação Básica. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação. Belém, 2017.
- ANDRADE E SILVA, David. Formação de professores de línguas para a autonomia. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. n. 52, v.1, p. 73 - 92. 2013.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AOKI, Naoko. Can do statements for advisors. In: LUDWIG, Christian; MYNARD, Jo. *Autonomy in language learning: advising in action*. Kent: IATELF, 2012. p. 154 - 162.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, foco no aluno e na formação de professores*. São Paulo: Pontes, 2006. p. 15 - 42.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre a aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: Diógenes Cândido de. (Org.). *Inglês na escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 147 - 158.
- BARRETO, Mariana Maués. Peer-led activities at a self-access center in Brazil. *SiSAL Journal*, Hong Kong, v. 10, n. 2, p. 41 - 56, 2019.
- BAYAT, Özlem. The effects of out-of-class use of English on autonomy perception. In: In: GARDNER, David. *Fostering autonomy in language learning*. Gaziantep: Zirve University, 2011. p. 107 - 114.
- BENDER, William. N. Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI. Trad. Fernando Siqueira Fernandes. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BENSON, Phil. *Teaching and researching autonomy*. London: Routledge, 2001.
- BENSON, Phil. *Teaching and researching autonomy*. 2 ed. London: Routledge, 2011.
- BORGES, Elaine; MAGNO E SILVA, Walkyria. The emergence of the additional language teacher/adviser under the complexity paradigm. *D.E.L.T.A.* v. 35, n. 3, p. 1 - 24. 2019.
- 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. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Pará. Belém, 2019.
- BORGES, Larissa; RABELO, Jhonatan. Autonomia e formação de professores: investigando a prática de ensino de línguas à luz da complexidade. In: CONGRESSO

INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS NA AMAZÔNIA, 5., 2016, Universidade Federal do Pará, Belém.

BORGES, Larissa. RABELO, Jhonatan. Influences of advising in language learning in the trajectory of former advisees: a study of autonomy under the complexity perspective. In: NICOLAIDES, Christine; MAGNO E SILVA, Walkyria (Orgs). *Innovations and challenges in applied linguistics and learner autonomy*. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 257 - 278.

BURKERT, Anja. Supporting learner autonomy in the university classroom: a personal account. In: BURKERT, Anja; DAM, Leni; LUDWIG, Christian. *The answer is autonomy: issues in language teaching and learning*. Kent: IATEFL, 2013. Kindle Version.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative competence approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. v. 1, n.1, 1980, p. 1 - 47.

CARSON, Luke; MYNARD, Jo. Introduction. In: MYNARD, Jo; CARSON, Luke. *Advising in Language Learning*. Dialogue, tools and context. Harlow, England: Pearson, 2012. p. 3 - 25.

CASTRO, Eduardo. MAGNO E SILVA, Walkyria. O efeito do aconselhamento linguageiro na trajetória de aprendizagem de uma estudante de inglês. In: MAGNO E SILVA, Walkyria. BORGES, Elaine. (Orgs.) *Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais*. Curitiba: CRV, 2016. 139 - 158.

CASTRO, Tatiana da Silva. Efeito do ensino de estratégias de compreensão oral na autonomia de alunos. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação. Belém, 2015.

COELHO, Hilda Simone Henriques. *É possível aprender inglês em escola pública? Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas*. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução n. 1/2019, de 2 de Julho de 2019.

COOKER, Lucy. Self-access materials. In: TOMLINSON, Brian (Ed.). *English language materials: a critical review*. London: Continuum, 2008. p. 110 - 132.

COTTERAL, Sarah; REINDERS, Hayo. Learners' perceptions and practice in self-access language learning. *TESOLANZ Journal*. v. 8. p. 23 - 38, 2000.

CUNHA, Myriam Crestian Chaves da. Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no ensino/aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 6, n., 2, p. 59 – 77. 2006.

CUNHA, Myriam Crestian; MAGNO E SILVA, Walkyria. O desafio de aprender a aprender na formação de professores de línguas estrangeiras. *Signum Estudos Linguísticos*. n.17, v.1, p. 44 - 73. 2014.

DAM, Leni. Developing learner autonomy: the teacher's responsibility. In: LITTLE, David; RIDLEY, J.; USHIODA, Ema. (Eds.) *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik, 2003. p.135 - 146.

DAM, Leni. Using logbooks – a tool for developing learner autonomy. In: PEMBERTON, Richard; TOOGOOD, Sarah; BARFIELD, Andy (Eds.). *Maintaining Control: autonomy and language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2009. Kindle Version.

DAVIS, Brent; SUMARA, Dennis. *Complexity and Education: inquiries into learning, teaching, and research*. New Jersey: Routledge, 2006.

DICKINSON, Leslie. *Learner autonomy: learner training for language learning*. Dublin: Authentik, 1992.

DINIZ, André. A flutuação da motivação do aluno no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Pará. Belém, 2011.

DION, Chantal. Tools to enhance second language writing autonomy: can we do things better? In: GARDNER, David. *Fostering autonomy in language learning*. Gaziantep: Zirve University, 2011. p. 74 - 65.

DOFS, Kerstin; HOBBS, Moira. *Guidelines for maximising use of Independent Learning Centres: support for ESOL learners*. New Zeland: Ako Aotearoa, 2011.

DOOLY, Melinda; SADLER, Randal. Becoming little scientists: technologically-enhanced project-based language learning. *Language learning and technology*. v. 20, n. 1, p. 54 - 78. 2016.

DÖRNYEI, Zoltán. *Research methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DÖRNYEI, Zoltán; KUBANYIOVA, Magdalena. *Motivating learner, motivating teachers: building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

DÖRNYEI, Zoltán; OTTÓ, Istiván. Motivation in Action: a process model of L2 motivation. *Working paper in Applied Linguistics*. v. 4, p. 43 - 69. 1998.

DÖRNYEI, Zoltán; USHIODA, Ema. (Eds.). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 2009.

DÖRNYEI, Zoltán; USHIODA, Emma. *Teaching and researching motivation*. 2^a ed. Harlow: Longman, 2011.

ELLIS, Rod. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ESCH, Edith. Promoting learner autonomy: criteria for the selection of appropriate methods. In: PEMBERTON, Richard; LI, Edward S. L.; OR, Winnie W. F.; PIERSON, Herbert D. (Eds.). *Taking Control: autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996. p. 35 - 48.

EVERHARD, Carol J.; MURPHY, Linda (Eds.). *Assessment and autonomy in language learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015.

FRAGOULIS, Iosif. Project-Based Learning in the Teaching of English as A Foreign Language in Greek Primary Schools: From Theory to Practice. *English Language Teaching*. v. 2, n. 3, p. 113 - 119. 2009.

GAIGNOUX, Kelly. O Efeito da instrução de estratégias de aprendizagem no desenvolvimento da produção oral de alunos de Inglês da Universidade Federal do Pará: um estudo de caso. 2006. 194 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Centro de Letras e Artes, Belém, 2006.

GARDNER, David; MILLER, Lindsay. *Establishing self-access: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

GARDNER, Robert. Integrative Motivation: Past, Present and Future. Temple University of Japan, Distinguished Lecturer Series, Tokyo, 2001. Disponível em: [publish.uwo.ca > docs > GardnerPublicLecture1](http://publish.uwo.ca/~docs/GardnerPublicLecture1). Acesso em: 21 de fevereiro de 2020.

GARSON, G. David. *Ethnographic Research*. 1. ed. Asheboro: Statistical Associates Publishing, 2015.

GEILLER, Luc. Turning input into intake: autonomous reading and its impacts on writing. In: MENEGALE, Marcella. *Autonomy in language learning: getting learners actively involved*. Kent: IATELF, 2013. Kindle Version.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GILMORE, Alexander. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language teaching*. v. 40. p. 97 - 118. 2007.

GREMMO, Marie-José. From intention to contextualized action: language advising as a negotiation process. In: Independent learning association, 2007. Japan, *Proceedings...* Chiba: Kanda University of International Studies, 2007. Disponível em: <<http://www.indepentlearning.org>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

HADJI, Charles. *Ajudar os alunos a fazer a autorregulação na aprendizagem: por que? Como?* (Visando um ensino com orientação construtivista). Tradução de Laura Solange Pereira. Pinhais: Editora Melo, 2011.

HARMER, Jeremy. *The practice of English language teaching*. 3 ed. London: Longman, 1991.

HENRIQUES, Wanessa. Agentes em interação em centros de autoacesso. In: RABELO, Jhonatan; MORHY, Sádie. (Orgs.). *Centros de autoacesso e autonomia na aprendizagem de*

línguas estrangeiras: pesquisa e aprimoramento. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 61 - 82.

HOLEC, Henri. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

HOLEC, Henri. Qu'est-ce qu'apprendre a apprendre. *Mélanges Pédagogiques*. Nancy, ano 20, p. 75 - 87. 1990.

ILLICH, Ivan. *Deschooling society*. Londres: Calder & Boyars, 1971.

JOHNSON, Donna. *Approaches to research in second language learning*. New York, Longman, 1992.

KELLY, Rena. Language Counselling for learner autonomy: the skilled helper in self-access language learning. In: PEMBERTON, Richard; LI, Edward S. L.; OR, Winnie W. F.; PIERSON, Herbert D. (Eds.). *Taking Control: autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996. p. 93 - 113.

KIMURA, Harumi. Establishing learner autonomy through self-access center learning experiences. *SiSAL Journal*. Hong Kong, v. 5, n. 2, p. 82 - 97, 2014.

KRASHEN, Stephen. *Second language acquisition and second language learning*. New York: Prentice Hall, 1981.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Chaos / Complexity science and second language acquisition. *Applied linguistics*. Oxford. v. 18, n. 2, p. 141 - 165. Junho, 1997.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LARSEN-FREEMAN, Diane; CAMERON, Lynne. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEFFA, Vilson. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). *Inglês na escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15 - 32.

LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). *Inglês na escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LITTLE, David. *Learner Autonomy I: definition, issues, and problems*. Dublin: Authentik, 1991.

LITTLE, David. Freedom to learn and compulsion to interact: promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies. In: PEMBERTON, Richard; LI, Edward S. L.; OR, Winnie W. F.; PIERSON, Herbert D. (Eds.). *Taking Control: autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996. p. 203 - 218.

LITTLE, David. Responding authentically to authentic texts: a problem for self-access language learning? In: BENSON, Phil; VOLLER, Peter. *Autonomy & independency in language learning*. Harlow: Longman, 1997. p. 225 - 236.

LITTLE, David. Learner autonomy as discourse: the role of the target language. In: BURKET, Anja; DAM, Leni; LUDWIG, Christian. *The answer is autonomy: issues in language teaching and learning*. Kent: IATELF, 2013. Kindle Version.

LITTLE, David; DAM, Leni; LEGENHAUSEN, Leinhard. *Language learner autonomy: theory, practice and research*. Bristol: Multilingual Matters, 2017.

LITTLEWOOD, William. Self-access: why do we want it and what can it do? In: BENSON, Phil; VOLLER, Peter. *Autonomy & independency in language learning*. Harlow: Longman, 1997. p. 79 - 92.

LITTLEWOOD, William. Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*. v. 20, n. 1, p. 71 - 74. 1999.

LONG, Michael. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, William; BHATIA, Tej. (Eds.). *Handbook of second language acquisition*. New York: Academic Press, 1996. p. 413 - 468.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1995.

LUDWIG, Christian. Textbooks in developing learner autonomy: contradictio in adjecto? In: BURKET, Anja; DAM, Leni; LUDWIG, Christian. (Eds.). *The answer is autonomy: issues in language teaching and learning*. Kent: IATELF, 2013. Kindle Version.

MAGNO E SILVA, Walkyria. The role of self-access centers in foreign language learners autonomization. In: NICOLAIDES, Christine; MAGNO E SILVA, Walkyria (orgs.). *Innovations and challenges in applied linguistics and learner autonomy*. Campinas: Pontes Editores, 2017. P. 183 - 207.

MAGNO E SILVA, Walkyria; FERNANDES, Edwiges Conceição de Souza; ARAÚJO, Marcos de Souza. Propostas de material didático para o fomento da autonomia na aprendizagem de língua inglesa. *Pesquisas em Discurso Pedagógico (online)*. v. 2. p. 1 - 13. 2010.

MAGNO E SILVA, Walkyria; DANTAS, Larissa; MATOS, Maria Clara; MARTINS, Marja. Aconselhamento linguageiro no processo de aprendizagem de inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, v.52, n. 1, p. 53 - 72, 2013.

MAGNO E SILVA, Walkyria; MATOS, Maria Clara; RABELO, Jhonatan. Trajetórias de aprendizagem, aconselhamento linguageiro e Teoria da Complexidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 15, n. 3, p. 681 - 709, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINEZ, Pierre. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola, 2009.

MARTINS, Antônio Carlos; BRAGA, Júnia. Caos, Complexidade e Linguística Aplicada: diálogos transdisciplinares. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 7, n. 2, p. 215 - 235. 2007.

MATOS, Maria Clara. O professor e o processo motivacional na aprendizagem de língua estrangeira. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Pará. Belém, 2011.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. *Etnografia e Educação: conceitos e usos* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49 - 84.

MORHY, Sádie Saady. *A influência do aconselhamento linguageiro na trajetória de uma de aluna do curso de letras inglês*. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Pará. Belém, 2015.

MOZZON-McPherson, Marina; VISMANS, Roel (Eds.). *Beyond language teaching towards language advising*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research, 2001.

MOZZON-McPHERSON, Marina. Language learning advising and advisers: Establishing the profile of an emerging profession. In: IX Meeting of self-learning centers, *Anais [...]*, Bellaterra, Spain. p. 179 - 196, 2003.

MOZZON-McPHERSON, Marina. The skills of counselling in advising: language as a pedagogical toll. In: MYNARD, Jo; CARSON, Luke. *Advising in Language Learning*. Dialogue, tools and context. Harlow, England: Pearson, 2012. p. 43 - 64.

MYNARD, Jo. A suggested model for advising in language learning. In: MYNARD, Jo; CARSON, Luke. *Advising in Language Learning*. Dialogue, tools and context. Harlow, England: Pearson, 2012. p. 26 - 40.

MYNARD, Jo. Ethnographies of self-access language learning. *Studies in Self-access Learning Journal*. v. 11, n. 2, p. 86 - 92. 2020.

MYNARD, Jo; CARSON, Luke. *Advising in Language Learning*. Dialogue, tools and context. Harlow, England: Pearson, 2012.

MYNARD, Jo. STEVENSON, Rob. Promoting learner autonomy and self-directed learning: the evolution of a SALC curriculum. *SiSAL Journal*, Hong Kong, v. 8, n. 2, p. 169 - 182, 2017.

NASCIMENTO, Cleuma. *Investigando a influência das crenças de alunos do Curso de Letras da Universidade Federal do Pará sobre sua prontidão para a aprendizagem autônoma de inglês: um estudo de caso*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Pará. Belém, 2007.

NUNAN, David. *Research and methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

NUNAN, David. *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

OLIVEIRA, Adelaide P. de. Era uma vez, um aluno que queria aprender inglês e tornar-se um professor. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). *Inglês na escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 67 - 78.

O'MALLEY, J. Michael; CHAMOT, Anna Uhl. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

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

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandira. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p.53 - 84.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Autonomia e complexidade. *Linguagem & Ensino*, v.9, n.1, p. 77-127, 2006.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa In: LIMA, Diógenes Cândido. *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010, p.151-161.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). *Inglês na escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 33 - 46.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PAVAN, Carlos Alberto Gonçalves. Por inteiro e por extenso: o processo real de formação inicial de professores de línguas. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

PERINE, Cristiane Manzan. A interface entre crenças, motivação, autonomia e o professor de línguas em formação. *Revista Contemporânea de Educação*. v.7, n. 13, p. 107 - 127. 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho científico*. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RABELO, Jhonatan Allan de Andrade. *Fomento a autonomia na aprendizagem de inglês por meio do aconselhamento linguageiro: um estudo de caso sob a perspectiva ecológica*. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Pará. Belém, 2016.

RABELO, Jhonatan; MORHY, Sádie. (Orgs.). *Centros de autoacesso e autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras: pesquisa e aprimoramento*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). *Inglês na escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 55 - 67.

RAYA, Manuel Jiménez; LAMB, Terry; VIEIRA, Flávia. *Pedagogy for autonomy in language education in Europe: towards a framework for learner and teacher development*. Ireland: Authentik, 2007.

REINDERS, Hayo. The what, why, and how of language advising. *MexTESOL*, v. 32, n.2, p. 79 - 92, 2008.

REINDERS, Hayo. Self-access and independent learning centers. Wiley Online Library, 2012.

REINDERS, Hayo. LÁZARO, Noemí. Beliefs, identity, and motivation in implementing autonomy: the teacher perspective. In: MURRAY, Garold; GAO, Xuesong; LAMB, Terry. *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 2011. p. 125 - 142.

RIBEIRO, Líliam. *Crenças discentes sobre a aprendizagem de línguas adicionais: um estudo de caso na Universidade Federal do Paraná*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Linguagem e Psicologia, Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2019.

RICHARDS, Jack C.. *Communicative language teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

RILEY, Philip. The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access. In: BENSON, Phil; VOLLER, Peter. *Autonomy & independency in language learning*. Harlow: Longman, 1997. p. 144 – 131.

RODRIGUES, Daniel Fernando. Aquisição de vocabulário. In: CUNHA, Alex Garcia da; MICCOLI, Laura. (Orgs.). *Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica*. São Paulo: Parábola, 2016. p. 80 – 100.

RYAN, Richard; DECI, Edward. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. v. 55, n. 1, p. 68 – 78. 2000.

SANTOS, Denise. *Ensino de língua inglesa: foco em estratégias*. Barueri, SP: Disal, 2012.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.40, jan./abr., p. 143-155. 2009.

SCHARLE, Ágota; SZABÓ, Anita. *Learner autonomy: a guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SINCLAIR, Barbara. Material design for the promotion of learner autonomy. In: PEMBERTON, Richard; LI, Edward S. L.; OR, Winnie W. F.; PIERSON, Herbert D. (Eds.). *Taking Control: autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996. p. 149 – 165.

STOLLER, Fredricka. Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts. In: BECKET, Gulbahar H.; MILLER, Paul Chamness. (Eds.). *Project-based second and foreign language education: present, past, and future*. Greenwich: Information Age Publishing, 2006. p. 19 - 40.

TASSINARI, Maria Giovana. Assessing learner autonomy: a dynamic model. In: EVERHARD, Carol J.; MURPHY, Linda (Eds.). *Assessment and autonomy in language learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015. p. 118 - 136.

TATZL, Dietmar. Systemic autonomy as an educational factor for learners and teachers. In: BURKET, Anja; DAM, Leni; LUDWIG, Christian. *The answer is autonomy: issues in language teaching and learning*. Kent: IATEFL, 2013. Kindle Version.

TOMLINSON, Brian. Principles and procedures for self-access materials. *Studies in self-access learning journal*. v.2, n. 1. p. 72 - 86. 2010.

USHIODA, Ema. Motivation and good language learners. In: GRIFFITHS, Carol. (Org.) *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p. 19-34.

VAN LIER, Leo. From Input to Affordance: Social-interactive Learning from an Ecological Perspective. In: LANTOLF, James P. (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 245 - 259.

VIEIRA, Flávia. Teacher development towards a pedagogy for autonomy in the foreign language classroom. *Barcelona English Language and Literature Studies*, v.10. 1999. p. 221-236.

VYGOTSKY, Lev. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

WATSON-GECEO, Karen Ann. Ethnography in ESL: Defining the essentials. *TESOL Quarterly*, v. 20, n. 4, p. 575 - 592, 1988.

APÊNDICES

Apêndice A: Modelo de diário de observação das atividades da BA³



Universidade Federal do Pará
Instituto de Letras e Comunicação
Programa de Pós-graduação em Letras

Pesquisador: Jhonatan Rabelo

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

Diário de Observação Sistemática Não-Participativa

Atividade:

Facilitador:

Público-alvo:

Quantidade de observações:

Datas:

- a) Observações gerais:
- b) Papel ativo dos aprendentes:
- c) Instruções metacognitivas:
- d) Autoavaliação:
- e) Uso da língua alvo em comunicação autêntica e espontânea:
- f) Aprendizagem colaborativa:

Apêndice B: Diários de observação das atividades da BA³



Universidade Federal do Pará
 Instituto de Letras e Comunicação
 Programa de Pós-graduação em Letras

Pesquisador: Jhonatan Rabelo

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

Diário de Observação Sistemática Não-Participativa

Atividade: Watch and Learn with comedies

Facilitador: (aluno da graduação de inglês do 3º semestre)

Público-alvo: aprendentes de língua inglesa

Quantidade de observações: 2

Datas: 12 de abril de 2019 e 03 de maio de 2019

a) Observações gerais:

12 de abril de 2019

- A atividade começou pontualmente às 11:00.
- O facilitador recebeu os alunos utilizando a língua inglesa. Os alunos responderam em inglês. Eram apenas dois.
- O facilitador explicou que hoje eles assistiriam um episódio de uma série pouco conhecida, chamada *Young Sheldon*. Trata-se de um *spin-off* da série *The Big Bang Theory* que retrata a infância de um dos protagonistas, o cientista Sheldon Cooper.
- O facilitador perguntou se havia alguma dúvida. Até então ele tem utilizados apenas a língua inglesa. Os alunos responderam que não.
- A série começou a ser apresentada. Tanto o áudio quanto as legendas estavam em inglês. Percebi que as legendas haviam sido editadas pelo facilitador, pois algumas expressões estavam destacadas em negrito e com a cor da fonte em azul.
- Após mais ou menos oito minutos, o facilitador pausou a série e abriu uma apresentação de slides. No primeiro slide, constava a pergunta “o que aconteceu na cena?”, em inglês. O facilitador fez essa pergunta aos alunos, mas nenhum se voluntariou a responder. Diante do silêncio da turma, ele mesmo ofereceu a resposta.
- Os próximos slides continham a foto de uma das cenas cuja legenda havia sido destacada (*hobo (homeless) dimwitted, nourishment, tater tots, mashed potatoes, freshman year, assaulted, playbook*). O facilitador leu a legenda e perguntou aos alunos se eles entendiam o que a expressão em destaque significava. Os alunos permaneceram em silêncio. Novamente, ele respondeu e apresentou a definição da expressão, em inglês. Alguns alunos tomaram notas.
- Não pude deixar de notar que os slides foram maravilhosamente bem construídos. Eles contêm muitas imagens, animações, cores etc. São de fato surpreendentes.
- Mais expressões foram analisadas. Os alunos permaneceram em silêncio.
- O facilitador voltou a apresentar a série e, novamente após aproximadamente dez minutos, ele pausou e passou para os slides. Uma nova rodada de análise das expressões começou. Os alunos permaneciam em silêncio diante das perguntas do facilitador. Alguns anotavam expressões e suas definições.

- O facilitador voltou à série e desta vez apresentou até o final. Mais uma rodada de análise de expressões ocorreu. Os alunos permaneceram em silêncio.
- Por fim, o facilitador colocou algumas perguntas em inglês sobre a série: “você gostou da série?”, “você gostou do personagem principal?”, como você acha que o personagem se sentia na escola?”, etc. Desta vez, alguns alunos responderam, mas limitando-se a pequenas palavras ou frases como “eu gostei” ou “triste”.
- O facilitador mostrou uma tela com várias séries em inglês e pediu aos alunos que eles selecionassem uma delas para o próximo encontro. Eles escolheram *My wife and kids*.
- O professor se despediu dos alunos e encerrou a atividade às 12:07.

03 de maio de 2019

- O facilitador iniciou a atividade às 11:02. Ele recebeu os alunos e perguntou como eles estavam. Cinco alunos estavam presentes desta vez. Alguns responderam que estavam bem, em inglês. A língua inglesa foi utilizada ao longo de toda a atividade.
- A rotina do encontro anterior permaneceu. Ele apresentou uma cena do seriado, pausou em momentos selecionados e abriu uma apresentação de slides que continha as expressões que haviam sido destacadas nas legendas.
- Novamente, a participação dos alunos era nula. Eles permaneceram em silêncio diante das perguntas do facilitador, que por sua vez oferecia a resposta a sua própria pergunta.
- Ao final, o facilitador procedeu com uma nova escolha de série para o próximo encontro. Eles escolheram “*Everybody hates Chris*”. A atividade encerrou às 11:58.

b) Papel ativo dos aprendentes:

A atividade é fortemente direcionada pelo facilitador. Ele que seleciona as expressões a serem estudadas. Há pouco espaço para a participação dos aprendentes, que praticamente limitam-se à escolha da série do encontro subsequente.

c) Instruções metacognitivas:

Nenhuma. Em momento algum houve discussões que tratassem da aprendizagem.

d) Autoavaliação:

Os alunos, em momento algum foram convidados a refletir, planejar ou avaliar a própria aprendizagem.

e) Uso da língua alvo em comunicação autêntica e espontânea:

Apesar de o facilitador se comunicar apenas na língua alvo, ele não obteve sucesso em estabelecer comunicação com/entre os aprendentes.

f) Aprendizagem colaborativa:

A interação aluno-professor era a única existente, constituída apenas por perguntas do facilitador. Não houve trabalhos em pares ou em grupos.



Universidade Federal do Pará
 Instituto de Letras e Comunicação
 Programa de Pós-graduação em Letras

Pesquisador: Jhonatan Rabelo

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

Diário de Observação Sistemática Não-Participativa

Atividade: *Sit-in* de inglês

Facilitador: (alunos da graduação de Letras Inglês, do sexto semestre)

Público-alvo: Aprendentes de língua inglesa

Quantidade de observações: 1

Datas: 9 de maio de 2019

a) Observações gerais:

- A atividade começou às 15:13. Seis aprendentes estavam presentes.
- Os facilitadores receberam os aprendentes e lembraram que o tema a ser discutido seria super-heróis. Todos os facilitadores estavam se comunicando em inglês.
- Aprendentes e facilitadores estavam sentados em um círculo.
- Os facilitadores perguntaram quais eram os super-heróis favoritos dos participantes. Eles respondiam um a um, listando os super-heróis, alguns utilizando os nomes em português e outros em inglês.
- Os facilitadores perguntaram se os aprendentes conheciam outros super-heróis além dos da Marvel e da DC. Um aprendente mencionou Naruto. Outra aprendente mencionou As três espiãs demais.
- Iniciou-se uma discussão sobre a diferença entre heróis e super-heróis. Os facilitadores dominaram a discussão nesse momento, e chegaram à conclusão que super-heróis eram aqueles que possuíam superpoderes.
- Os facilitadores perguntaram que tipos de superpoderes os participantes gostariam de ter. Um a um, eles foram apresentando suas respostas.
- Uma aprendente falou que não conseguiria responder em inglês. Os facilitadores pediram a ela que tentasse, e eles ofereceriam o apoio necessário. Ela conseguiu expressar algumas ideias em inglês.
- Um facilitador perguntou se eles conheciam o grupo de heróis conhecidos por jovens titãs. Alguns alunos responderam que não. Um dos facilitadores ficou na dúvida quanto ao nomes dos titãs em inglês. Eles fizeram uma consulta na internet para poder achar a resposta.
- Os facilitadores perguntaram quais eram os pontos positivos e negativos de ser um super-herói. Um a um, os aprendentes foram respondendo em inglês. Uma aluna disse que não saberia responder em inglês. Os facilitadores, desta vez, permitiram que ela falasse em português.
- Notei que os aprendentes mais proficientes tiravam maior proveito das oportunidades de fala. Os menos proficientes davam respostas mais simples. Os facilitadores aceitavam essas respostas e passavam para o próximo participante. Não havia convite a maiores elaborações sobre as ideias desses aprendentes menos proficientes.
- Os facilitadores projetaram uma imagem no quadro branco. Nessa imagem, os aprendentes poderiam ver como seria o seu nome de super-herói com base no mês e dia de seus aniversários.

- Finalmente, os facilitadores pediram aos aprendentes que escolhessem o tema da conversação da semana seguinte. Eles escolheram falar de viagens e cultura. Nenhuma instrução foi dada além da escolha do tema.

b) Papel ativo dos aprendentes:

A atividade foi altamente direcionada pelos facilitadores. Aos aprendentes coube apenas responder às perguntas feitas pelos e escolher o tema do encontro subsequente. Em momento algum eles tiveram a chance de fazer perguntas por conta própria.

c) Instruções metacognitivas:

Nenhuma. Em momento algum ocorreram discussões sobre o processo de aprendizagem, estratégias ou mesmo sobre competência comunicativa.

d) Autoavaliação:

Nenhum. Não houve momentos de reflexão e nem de planejamento. Não houve nenhum momento de reflexão autoavaliativa.

e) Uso da língua alvo em comunicação autêntica e espontânea:

Apesar do uso majoritário da língua alvo por parte dos facilitadores e aprendentes, notou-se que a comunicação não era autêntica ou espontânea. Os aprendentes se limitavam a responder às perguntas feitas pelos facilitadores. Isso vai de encontro à proposta da atividade, que dizia ser um espaço para a comunicação autêntica.

f) Aprendizagem colaborativa:

Não houve atividades em pares ou em duplas. A única forma de interação ocorreu no formato facilitador-aprendente e por meio de perguntas.



Universidade Federal do Pará
 Instituto de Letras e Comunicação
 Programa de Pós-graduação em Letras

Pesquisador: Jhonatan Rabelo

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

Diário de Observação Sistemática Não-Participativa

Atividade: Sit-in de alemão

Facilitador: (professora visitante do projeto DAAD. Argentina, fluente em alemão por ter morado na Alemanha por alguns anos)

Público-alvo: Aprendentes de alemão.

Quantidade de observações: 2

Datas:

a) Observações gerais:

10 de Abril de 2019

- A atividade começou às 14:13. A facilitadora recebeu os aprendentes se comunicando em Alemão. Ela gestualizava bastante, pois havia vários alunos do primeiro semestre do curso de alemão.

- Como eu não falo alemão, não consigo entender o conteúdo da conversa. Mas percebo que os alunos iniciante estão bastante calados.

- Um grupo de três alunos, sentados na ponta da mesa, parece ser mais proficiente. Eles conseguem manter um diálogo com a facilitadora. Aparentemente, estão falando sobre os anos que ela passou na Alemanha. Pude inferir isso porque a facilitadora utilizou o português para explicar algo para os alunos iniciantes.

- A facilitadora se levantou e usou o quadro branco para explicar o processo de formação de uma palavra em alemão. Alguns alunos tomaram nota.

- O diálogo continuou, novamente limitado entre a facilitadora e os alunos mais proficientes. Desta vez, eles falavam de coisas sobre o Pará, o que também pude inferir pelo uso do português por parte da facilitadora.

- As 15:00, a atividade encerrou. Todos se despediram em alemão e partiram.

24 de Abril de 2019

- A atividade começou pontualmente as 14:00. A facilitadora recebeu os alunos em alemão.

- Notei que o número de participantes reduziu significativamente. Agora são apenas oito alunos. Três bastante proficientes e cinco iniciantes.

- A professora está usando mais o português agora. Ela deu aos alunos folhas de papel com pequenas instruções. Em duplas, eles devem organizar pequenos diálogos.

- Os alunos montam os seus diálogos e a facilitadora auxilia os alunos iniciantes. Noto que os iniciantes estão falando em português.

- Após alguns minutos, cada dupla apresenta o diálogo criado.

- A professora então se levanta e cola, na costa dos alunos, uma folha de papel com uma palavra em alemão. Os alunos devem se levantar, ler as palavras nas costas dos colegas, e dar dicas para que eles adivinhem o que está escrito lá. Aparentemente, todas as palavras são nomes de frutas em alemão.

- A medida que vão adivinhando, os aprendentes retornam ao seus lugares.

- A atividade encerrou às 15:12.

b) Papel ativo dos alunos:

Mediano. Nesta atividade, os aprendentes mais proficientes puderam participar ativamente, enquanto que os iniciantes aparentavam lidar com algumas dificuldades. Nas atividades de conversação espontânea realizadas na primeira sessão observada, os iniciantes ficaram sem fazer nada. Entretanto, com a mudança de foco que houve na atividade, eles passaram a atuar mais com a construção de tarefas e participação de jogos.

c) Instruções metacognitivas:

Nenhuma. Não foram observados momentos de instruções em estratégias de aprendizagem, trabalho com crenças ou motivação.

d) Autoavaliação:

Nenhum. Não foram observados momentos de reflexão e avaliação das próprias habilidades.

e) Uso da língua alvo em comunicação autêntica e espontânea:

Mediano. Na primeira sessão observada, a facilitadora usou bastante a língua alvo de forma espontânea e autêntica com os participantes mais proficientes. Os alunos iniciantes, todavia, ficaram muito calados. Como mencionado anteriormente, na segunda sessão houve uma significativa mudança de foco. Daí, os aprendentes passaram a trabalhar mais em duplas e trios, mas falam a língua alvo ao longo da realização das tarefas.

f) Aprendizagem colaborativa:

Mediano. Algumas atividades em pares e grupos foram observadas.



Universidade Federal do Pará
 Instituto de Letras e Comunicação
 Programa de Pós-graduação em Letras

Pesquisador: Jhonatan Rabelo

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

Diário de Observação Sistemática Não-Participativa

Atividade: Pacataca

Facilitador: Brian e Kimberly – 3º semestre

Público-alvo: Aprendentes de língua inglesa

Quantidade de observações: 1

Datas: 29 de junho de 2019

a) Observações gerais:

- A reunião começou às 9:58. Havia doze aprendentes, além dos quatro facilitadores.
- Eles começaram com uma sessão de alongamento. As instruções eram dadas em português.
- Após o alongamento, os facilitadores deram início a uma atividade de escrita de roteiros.
- Os aprendentes foram divididos em dois grupos de seis pessoas. Cada grupo recebeu uma palavra (Snake e Lion). A tarefa era criar um pequeno roteiro teatral no qual as palavras aparecessem.
- Os grupos começaram o trabalho e os facilitadores os assistiam sempre que necessário.
- Após a escrita do roteiro, os grupos tiveram que apresentar as suas peças. O primeiro grupo apresentou uma situação de um casal se conhecendo em uma festa junina. A palavra snake apareceu no momento em que dançavam ao som de uma música tradicional das festividades juninas. O segundo grupo criou uma história na qual um casal de turistas passeava pelo Ver-o-Peso e compravam uma camisa de um time de futebol local, cujo mascote é um leão.
- Enquanto apresentavam, os facilitadores tomavam nota no quadro dos desvios de pronúncia cometidos pelos participantes. Um erro recorrente foi a pronúncia dos sons dentais do inglês. Os facilitadores deram ênfase nesse aspecto e treinaram a pronúncia e compreensão dos dentais surdos e sonoros, estimulando-os a notar a vibração das cordas vocais.
- Os facilitadores também perceberam que, em ambas as apresentações, membros das equipes se colocaram de costas para o público. Eles pediram para que tomassem mais cuidado.
- A segunda atividade do dia envolveu um roteiro já pronto de Alice no país das maravilhas, peça apresentada na edição anterior do Pacataca. Os grupos receberam uma cópia do roteiro e todos procederam com uma leitura coletiva. Desvios de pronúncia eram corrigidos imediatamente.
- Após a leitura coletiva, os dois grupos foram novamente convidados a apresentar o trecho da peça. Eles receberam alguns adereços que poderiam utilizar, como as varinhas das bruxas.
- Os grupos apresentaram. Houve pouquíssimos erros de pronúncia. Os grupos também tomaram o cuidado de se colocarem sempre de frente para o público.
- Antes de encerrar a reunião, os facilitadores abriram espaço para que os aprendentes pudessem expressar suas opiniões. Um aprendente disse que tinha aprendido bastante com a atividade, especialmente com a que envolveu o roteiro de o mágico de oz. O outro disse que se sentia muito motivado para participar.
- A atividade encerrou às 12:17.

b) Papel ativo dos aprendentes:

Pequenos direcionamentos eram dados pelos facilitadores, geralmente com instruções simples, mas que garantiam muita liberdade de ação aos aprendentes. Os aprendentes tinham um papel muito ativo nas atividades, ficando à frente da escrita do roteiro e da execução da cena selecionada de O Mágico de Oz.

c) Instruções metacognitivas:

Algumas. Foram dadas orientações sobre a pronúncia de certos sons da língua inglesa.

d) Autoavaliação:

Mediano. O único momento de reflexão identificado foram os breves minutos finais que envolveram uma discussão sobre a participação na atividade.

e) Uso da língua alvo em comunicação autêntica e espontânea:

Alto. Os aprendentes usavam a língua alvo em suas apresentações. Pude notar que eles também se esforçavam para usar a língua inglesa ao longo da escrita do roteiro, tarefa que se enquadra no contexto de comunicação autêntica.

f) Aprendizagem colaborativa:

Muitas. Todas as atividades envolviam trabalho em grupo.



Universidade Federal do Pará
 Instituto de Letras e Comunicação
 Programa de Pós-graduação em Letras

Pesquisador: Jhonatan Rabelo

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

Diário de Observação Sistemática Não-Participativa

Atividade: Oficina de aprendizagem autônoma de vocabulário

Facilitador: todos os participantes da pesquisa

Público-alvo: Aprendentes de línguas adicionais

Quantidade de observações: 1 presencial e várias no grupo de Whatsapp

Datas: 12 de novembro de 2019 (palestra) e no grupo de whatsapp

a) Observações gerais:

12 de novembro de 2019

- A primeira seção da oficina começou às 14:15. Havia aprendentes de todos os idiomas. Estavam apresentando Paula, Mary, Brian, Kimberly, Svenja, Carlito, Juan e Antoine.
- Mary recepcionou os aprendentes e conduziu a atividade de reflexão inicial. Ela perguntou aos aprendentes o motivo pelo qual estavam participando da oficina. Um aprendente respondeu que sentia que tinha pouco vocabulário e que precisa aprender mais palavras. Outro aluno concordou, e disse que tinha dificuldade em falar por não saber palavras.
- Mary fez uma outra pergunta aos aprendentes: o que você faz para melhorar o seu vocabulário. Eles ficaram em silêncio por algum tempo. Para preencher esse silêncio, Paula explicou o objetivo da oficina: oferecer estratégias que pudessem ajuda-los a ampliar o vocabulário. Os alunos ficaram animados.
- Paula ficou responsável por apresentar alguns dos pressupostos teóricos para os aprendentes. Ela leu as citações sobre autonomia que constavam nos slides. Em seguida, ela fala da importância de conduzir estudos de forma autônoma, para melhorar o vocabulário e para sentir mais confiança ao se comunicar no idioma. Ela conta para os alunos o exemplo que eu dei em uma das reuniões do grupo de estudos, que falava da forma como eu aprendi o idioma assistindo séries e perdi o medo de falar com o rapaz da cantina da escola de idiomas em que eu estudava. Os alunos riram. Ouvi uma aluna ao meu lado comentar que ele sentia muito medo sinalizar LIBRAS com os professores surdos.
- Após as explicações teóricas, foi iniciada a apresentação das estratégias. Brian falou do caderno de vocabulário. Ele explicou sobre a importância de organizar o caderno de forma temática, e de se pensar em perguntas que lhe poderiam ser feitas, ex., como foi o seu final de semana?
- Kimberly mostrou um vídeo que tinha achado na internet sobre o uso de cadernos de vocabulário. O vídeo mostrava como era importante selecionar expressões novas novas, entender o seu uso e tentar utiliza-la sempre que possível. Como exemplo, ela fala da expressão “get a raincheck”, utilizada quando queremos deixar para outro dia um convite que nos foi feito.
- Em seguida, Mary falou sobre como é possível aprender vocabulário com música. Ela explicou que, para além de simplesmente escutar a música, é preciso tentar entender o seu enredo, identificar as palavras e pesquisar o seu significado. Além disso, é importante que os aprendentes tentem fazer uso daquelas expressões. Usando a música “Perfect” de Ed

Sheeran, ela mostrou as expressões “follow my lead”, “sweet” e “fall in love”. Em seguida, ela mostrou como essas expressões podem ser utilizadas em outros contextos.

- Utilizando a mesma música, Brian explicou que é possível aprender a pronúncia do idioma, especialmente das conexões das palavras.

- Svenja ficou responsável por falar da aprendizagem de vocabulário por meio de filmes. Ele mostrou uma cena de um seriado alemão chamado Dark. Na cena, uma família se juntava ao redor da mesa para tomar café. A mãe insistia para que a filha comesse alguma coisa. O filho mais novo tentava mostrar para o pai um truque de mágica e insistia para que todos o chamassem de Houdini. A cena foi mostrada com áudio em alemão e legendas em português.

- Após a cena, Svenja apresentou a transcrição das falas em alemão. Ela pediu a todos que tentassem identificar os momentos em que o garoto se apresenta como Houdini. Ela treinou com eles a pronúncia e pediu a todos que tentassem se apresentar em alemão. Todos pareceram gostar da atividade. Ela também pediu a eles que tentassem achar na transcrição as expressões para “bom dia” e “por favor”. Os aprendentes encontraram as expressões sem muitos problemas.

- Para dar um exemplo em inglês, Kimberly mostrou a cena do desenho animado “As meninas superpoderosas”, com a legenda em inglês. Ela pediu que os aprendentes anotassem nos cadernos expressões novas. Notei que os aprendentes de outros idiomas também tentaram participar da atividade. Depois de anotarem, ela pediu a todos que pesquisassem o significado daquela palavra e expressão e que tentassem utiliza-la em uma nova frase. Enquanto eles faziam a tarefa, ela caminhava pela sala auxiliando-os no que fosse necessário.

- Mary tomou a frente e explicou que seria possível aprender vocabulário lendo notícias de jornal, especialmente nas notícias resumidas que são geralmente postadas nas redes sociais dos grandes jornais. Ela falou da importância de se tentar inferir o significado estudando em que a palavra ou expressão está sendo utilizada e se apoiando nas palavras transparentes. Ela também falou que é importante que você tente contar a notícia para outras pessoas, oportunidade em que será possível utilizar o vocabulário aprendido.

- Mary apresentou um exemplo em inglês. Uma pequena notícia postada no Instagram da CNN sobre um pai que construiu uma fantasia de Halloween impressionante para seu filho cadeirante e com paralisia cerebral. Como não havia fantasias para cadeirantes nas lojas, todos os anos ele construía uma. Nesse ano, ele fez um foguete que se encaixava perfeitamente na cadeira.

- Mary pediu aos aprendentes que identificassem as palavras transparentes, muito frequentes no texto, e que circulassem as palavras desconhecidas. Eles poderiam tentar inferir o significado dessas palavras analisando as frases em que elas estavam. Caso não soubessem o significado, poderiam perguntar ou pesquisar nos dicionários. Novamente, notei que todos os participantes estavam se esforçando para cumprir a tarefa, mesmo aqueles que não estudavam inglês.

- Ao terminarem de ler, Mary organizou os alunos em trios e pediu a eles que tentassem contar a notícia para os colegas. Os aprendentes de inglês poderiam contar usando a língua alvo. Os demais poderiam contar em português mesmo.

- Antoine foi para a frente e procedeu da mesma maneira que Mary, mas dessa vez com um exemplo em francês, uma pequena notícia retirada do Instagram do jornal Le Monde que tratava das eleições na argentina. Ele seguiu as mesmas etapas que a Mary. Novamente, todos os alunos participaram.

- Brian apresentou um site chamado News in Levels, que tinha diferentes notícias em inglês, organizadas por nível (básico, intermediário e avançado). Ele mostrou um exemplo do nível básico. Uma aluna de LIBRAS, ao meu lado, disse “até eu entendi”.

- Carlito e Juán foram para a frente da sala e passaram a falar sobre a aprendizagem de vocabulário por meio de quadrinhos. Eles falaram que, nesse gênero, eles iriam encontrar

muitas expressões comuns ao discurso oral, já que os quadrinhos replicam, na escrita, o discurso oral.

- O primeiro aprendente falou da lenda da chorona, uma mulher que andava e chorava, em luto pelos filhos mortos. Um aprendente falou que ele havia assistido ao filme da chorona, que estava nos cinemas no mês passado. Juán falou que certos pontos da estória pareciam com a lenda local da Matinta Pereira.

- Uma aprendente falou que desastres, como a perda de filhos, costumam deixar os locais carregados com energias negativas. Ela explicou que houve um incidente em um estádio monumental em que várias pessoas morreram. A partir daí, fenômenos estranhos começaram a ocorrer no local. Carlito lembrou os incidentes do prédio Manoel Pinto da Silva.

- Brian explicou que também era possível aprender bastante vocabulário fazendo a leitura de textos literários. Ele mostrou um site que continha a estória do Pequeno Príncipe adaptada para os níveis básico, intermediário e avançado.

- Antoine falou que na BA³ era possível achar várias obras, originais e adaptadas.

- Antoine conduziu a reflexão final. Ele perguntou aos alunos quais estratégias eles haviam gostado mais. As respostas variaram bastante. Em seguida, Antoine pediu aos aprendentes que escolhessem, dentre as apresentadas, aquela que tentariam utilizar a partir de então. Os alunos escreveram essa estratégia no caderno, e descreveram em mais detalhes os procedimentos que seriam adotados, como dia e local em que estudariam, material que seria utilizado, entre outros. Antoine explicou que esse era o plano de estudos que estava sendo firmado naquele momento.

- Para encerrar, Antoine explicou que seria montado um grupo de Whatsapp e que todos seriam incluídos. Nesse grupo, os aprendentes deveriam apresentar as estratégias que estavam utilizando para ampliar o seu vocabulário. Após apresentarem duas ações, eles ganhariam o certificado.

- A oficina foi encerrada às 16:27.

21 de novembro de 2019

- O grupo de Whatsapp foi montado. Houve um atraso longo pois os bolsistas e voluntários precisaram estudar o aconselhamento em aprendizagem de línguas adicionais.

- Foi pedido aos aprendentes que compartilhassem suas experiências com o estudo de vocabulário. Explicou-se a eles que todos os facilitadores poderiam ajuda-los pois haviam sido treinados no aconselhamento. Não houve resposta.

25 de novembro de 2019

- Um aprendente pediu os slides, e eles foram postados no grupo. Não houve mais interações naquele dia.

26 de novembro de 2019

- Pedi aos aprendentes que compartilhassem suas experiências. Uma aprendente disse que estava usando estratégias para estudar, mas sem maiores detalhes. Falei que estávamos ansiosos para ouvi-la, mas ela não respondeu mais.

- Nenhum dos alunos compartilhou as suas experiências de aprendizagem. O grupo foi encerrado e os aprendentes receberam certificados apenas com as horas da palestra.

b) Papel ativo dos aprendentes:

Alto. Ao longo da palestra, todos os aprendentes tiveram que experimentar as estratégias que eram apresentadas. Infelizmente, esse papel ativo não se manteve na atividade online, pois os aprendentes não conseguiram executar seus planos de estudos. Ainda assim, acredito que isso possa ser revertido com pequenas alterações, como o aconselhamento individual.

c) Instruções metacognitivas:

Alto. Muitas estratégias foram apresentadas, bem como os princípios básicos das teorias de aquisição de vocabulário.

d) Autoavaliação:

Alto. Ao longo da palestra, os aprendentes refletiram sobre a utilidade de cada uma das estratégias apresentadas. O insucesso da modalidade online, todavia, não permitiu que esse aspecto pudesse ser mais desenvolvido.

e) Uso da língua alvo em comunicação autêntica e espontânea:

Baixo. Como a oficina foi ministrada em português, os momentos de comunicação autêntica na língua alvo foram poucos, e se deram apenas quando os aprendentes tentaram explicar o conteúdo das notícias ou o enredo dos quadrinhos para os seus pares.

f) Aprendizagem colaborativa:

Alto. A cada estratégia que era apresentada, os aprendentes participavam de atividades em grupos e em trios.



Universidade Federal do Pará
 Instituto de Letras e Comunicação
 Programa de Pós-graduação em Letras

Pesquisador: Jhonatan Rabelo

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

Diário de Observação Sistemática Não-Participativa

Atividade: *Sit-in* de Espanhol

Facilitador: Juán e Carlito

Público-alvo: aprendentes de espanhol de todos os níveis

Quantidade de observações: 2

Datas: 31 de outubro de 2019 e 13 de fevereiro de 2020

a) Observações gerais:

31 de outubro de 2019

- A reunião começou às 17:18. Carlito recebeu todos utilizando a língua espanhola. Além dos facilitadores, três aprendentes estavam presentes.
- Carlito lembrou que hoje era Halloween e que, como havia sido acordado no encontro anterior, eles iriam falar de lendas urbanas. Ele perguntou quem havia pesquisado uma lenda. Todos os alunos responderam que sim.
- O primeiro aprendente falou da lenda da chorona, uma mulher que andava e chorava, em luto pelos filhos mortos. Um aprendente falou que ele havia assistido ao filme da chorona, que estava nos cinemas no mês passado. Juán falou que certos pontos da estória pareciam com a lenda local da Matinta Pereira.
- Uma aprendente falou que desastres, como a perda de filhos, costumam deixar os locais carregados com energias negativas. Ela explicou que houve um incidente em um estádio monumental em que várias pessoas morreram. A partir daí, fenômenos estranhos começaram a ocorrer no local. Carlito lembrou os incidentes do prédio Manoel Pinto da Silva.
- Um aprendente apresentou uma lenda horrível do homem orelhudo, um adolescente que sequestrava crianças para enfiar pregos em suas cabeças. Todos ficaram muito chocados.
- Chegou o horário de finalizar a atividade, às 18:02. Eles rapidamente procederam com um momento de autoavaliação. Cada um deles falou sobre como se sentiram sobre sua performance na reunião. A aluna que falou da chorona disse que sentiu que foi fácil falar do assunto porque ela leu bastante sobre o tema e aprendeu muitas palavras novas que pode utilizar. O aluno que estava presente disse que sente que está falando cada vez melhor pois está ficando menos nervoso.
- Todos se despediram e a atividade encerrou, em definitivo, às 18:14.

13 de fevereiro de 2020

- A reunião começou às 17:07. Haviam seis alunos presentes, além dos dois facilitadores.
- Juán recebeu os alunos em espanhol. Ele explicou que, como acordado na reunião anterior, os aprendentes iriam dar dicas de filmes em espanhol. Ele explicou que tinham acesso à internet e que poderiam assistir ao trailer, projetado na parede por um data-show previamente instalado.

- Ainda falando em espanhol, Juán perguntou aos presentes quais foram os filmes latino-falantes que eles mais gostaram de assistir. Um aprendente falou do filme O quarto secreto. Juán foi em busca do trailer do filme com áudio original em espanhol.
- Após assistirem ao trailer, Juán perguntou aos presentes o que eles haviam entendido do enredo. Uma aprendente disse que contava a estória de um casal que comprava uma casa nova. A mulher encontrava um quarto secreto e ficava presa por lá acidentalmente após uma briga com o marido. A partir daí, ela luta para tentar sair de lá.
- Inicia-se então uma discussão sobre essa situação. Todos ponderam os pontos mais difíceis de estar preso em um lugar sem conseguir pedir ajuda. Um aprendente disse que tentaria acessar o sistema elétrico e causar uma pane. Outra aluna disse que isso poderia ser perigoso, pois poderia começar um incêndio.
- Após essa discussão, Carlito perguntou se os alunos tinham mais uma indicação. Uma aprendente falou de um filme síndico que entrava no apartamento de seus inquilinos durante a noite. Todos pareceram interessados e eles assistiram ao trailer.
- Notei que todos estavam anotando várias palavras novas que iam surgindo. A discussão dessa vez pareceu se centrar nas palavras novas. Eles trocaram anotações.
- Eles assistiram a mais um trailer, uma história de romance na qual a mulher aceitava alguns abusos do marido. Isso deu margem para uma ampla discussão sobre relacionamentos. Uma aluna falou que é preciso que as mulheres precisam ser mais fortes no relacionamentos. Outra aprendente concordou e disse que os relacionamentos deveriam ser relações de igualdade, mas que a maioria das vezes isso não acontecia. Carlito colaborou e disse ainda somos regidos pelos mesmos padrões de comportamento de muitos anos atrás, da sociedade patriarcal. A primeira aluna que falou disse muitos homens temem mulheres com poder e personalidade.
- A conversa ainda estava fluindo bem quando terminou o horário da reunião. Eles rapidamente procederam ao momento de autoavaliação. Juán perguntou como eles avaliavam suas participações nas reuniões. Uma aprendente disse que havia aprendido muitas palavras novas com o trailer. Um aluno disse que adorou conversar sobre o tema, e que achou que se expressou bem. Uma outra aluna disse que falar de filmes é uma paixão e que poderiam falar sobre eles o dia inteiro. Ela disse aprendeu muitas palavras com o trailer e com as trocas que fez com os colegas. A reunião encerrou às 18:00.

b) Papel ativo dos aprendentes:

Alto. Os aprendentes interagiram o tempo inteiro em comunicação autêntica com seus pares e com os facilitadores. A atividade de pesquisa da primeira reunião observada também fluiu bem.

c) Instruções metacognitivas:

Baixo. Não foram observados momentos de instrução sobre estratégias para aprimorar habilidades linguísticas.

d) Autoavaliação:

Alto. Ao final de cada reunião, os alunos tinham a chance de avaliar sua performance na discussão.

e) Uso da língua alvo em comunicação autêntica e espontânea:

Alto. As conversações continham a riqueza, autenticidade e espontaneidade das conversações do dia a dia.

f) Aprendizagem colaborativa:

Alto. Os aprendentes conversavam como um grande grupo de amigos. Eles também anotavam palavras novas e trocavam essas anotações com seus pares.



Universidade Federal do Pará
 Instituto de Letras e Comunicação
 Programa de Pós-graduação em Letras

Pesquisador: Jhonatan Rabelo

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

Diário de Observação Sistemática Não-Participativa

Atividade: *Talk show* de alemão

Facilitador: Svenja

Público-alvo: aprendentes de alemão

Quantidade de observações: 1

Datas:

a) Observações gerais:

- A atividade foi transmitida ao vivo pelo Instagram da BA³. Eu estava assistindo de casa. Pude notar que haviam alguns participantes presentes.
- Um ambiente semelhante ao dos *Talk shows* havia sido preparado. Svenja sentava em uma mesa e a convidada em uma cadeira ao seu lado.
- Apesar de não falar alemão, consegui entender que elas estavam falando sobre as comemorações natalinas na Alemanha. A convidada, professora visitante de origem alemã, falava pausadamente. Em certos momentos, ela mostrava algumas fotos para apresentar vocabulários específico, como comidas típicas, personagens mitológicos, entre outros.
- A *live* chegou a marca de 15 visualizações simultâneas.
- Após a conversa sobre o natal, Svenja começou a responder às perguntas das pessoas que estavam assistindo a *live*. Em sua maioria, eram perguntas sobre vocabulário: “como se diz presente em alemão?” ou “como se diz feliz natal em alemão?”. Duas pessoas fizeram perguntas em alemão, que não consegui entender.
- Após responder às perguntas dos telespectadores, Svenja chamou um dos aprendentes que estavam na BA³ para participar de uma atividade. Ela fazia perguntas e quem respondesse primeiro ganhava um ponto.
- Após essa atividade, ela entrevistou tanto a convidada quanto o aprendente, fazendo perguntas a que eles deveriam responder apenas com uma palavra. Consegui identificar o conteúdo de uma delas, “O que o natal significa para você?”, pois Svenja traduziu.
- A *live* encerrou às 17:53.

b) Papel ativo dos aprendentes:

Mediano. Como se tratou de uma *live*, a única forma de interação possível era por meio de perguntas. Cinco aprendentes enviaram perguntas que foram respondidas pela convidada. Duas delas eram pedidos de tradução de palavras do português para o alemão.

c) Instruções metacognitivas:

Baixo. Não foram identificados momentos de instrução metacognitiva.

d) Autoavaliação:

Baixo. Não houve momentos de reflexão sobre a própria aprendizagem.

e) Uso da língua alvo em comunicação autêntica e espontânea:

Alto. A interação entre Svenja, a convidada e aprendente que estava na “plateia” se deu majoritariamente em alemão. A comunicação ficou muito fiel ao formato dos *talk shows*.

f) Aprendizagem colaborativa:

Alto. Tanto os aprendentes que assistiam à *live* quanto os que estavam presentes na BA³ puderam interagir e aprender com a convidada.

Apêndice C: Transcrição das entrevistas com os participantes

Entrevista Mary

Pesquisador: Ok. Vamos lá. Primeira pergunta. Quando você começou a trabalhar na BA³?

Mary: É, bom, eu passei a frequentar a BA³ desde 2016, quando eu dei início da faculdade de Letras. E acho que três meses depois que eu entrei na faculdade, eu conheci o espaço através de dois alunos. E então foi o momento que eu conheci o espaço, passei a frequentar e a estudar sozinha na BA³. Então foi esse o momento que eu conheci, aí eu acabei conhecendo os projetos da BA³ também, que no caso eu gostava de participar ora melhorar o meu inglês e também pra escutar outras línguas. Mas foi de início mesmo em 2016 quando eu tive contato com a faculdade que eu conheci os projetos que me ajudavam a melhorar na língua inglesa. Mas até hoje eu não fui voluntária de verdade.

Pesquisador: Tudo bem! Perfeito. 2. Por que você decidiu trabalhar lá?

Mary: Bom, porque foi um espaço que, desde o início, no caso, eu me sentia melhor pra aprender com os meus colegas ou estudar sozinha. E eu me sentia no espaço, e me sinto no espaço, como um ambiente bem propício e favorável pra aprender várias coisas dentro da língua, ou conhecer pessoas de outros cursos também. Eu conheci vários alunos de outros cursos e pude aprender com outras pessoas também. Então o lugar, o ambiente, ele é bem acolhedor também, e eu me sentia mais confortável muitas vezes em estudar lá e poder participar de projetos dentro do, da BA³ por conta do ambiente também que é mais tranquilo e favorecia esse aprendizado pra mim muito mais rápido. E fora também, agora no momento de TCC, poder ter contato também com trabalhos bem acadêmicos, no banco de TCCs, que ajudam muito. Então, eu acredito que o ambiente em si é bem favorável pra aprendizagem.

Pesquisador: Nossa, que interessante. Bom saber que a BA³ tem esse tipo de impacto. Vamos a terceira pergunta. 3. Como é o seu dia a dia na BA³? Que tipos de trabalho você costuma desenvolver lá?

Mary: Eu costumo dizer que, sempre, a BA³ representa muito pra mim, porque é a minha biblioteca dentro do instituto. Eu não preciso sair do instituto pra ver outros livros. Então, eu acredito que pra mim, no meu âmbito, no meu ambiente do mundo inglês pra mim que se representa, a BA³ me dá esse suporte total. E é muito raro eu ir na biblioteca da Faculdade, da Universidade na verdade, porque eu já tenho esse suporte dentro do instituto. E, dentro da BA³ né, além dos projetos que eu já participava, eu também tinha um dia super tranquilo no sentido de não precisar sair, como eu já mencionei. E dentro da BA³ surgiu o meu projeto, fora os projetos que me davam vontade de participar também, que me chamavam atenção. E o projeto que eu acabei desenvolvendo dentro da BA³ foi o *Sit-in* de Português para alunos estrangeiros. E foi a ideia que surgiu ao conhecer a BA³. E então e acabei percebendo que havia projetos que ajudavam alunos que estudam inglês, mas não havia projetos que ajudavam em português na nossa faculdade. Então a BA³ me ajudou a fomentar essa questão. E eu vi que depois surgiram outros projetos também. Não sei se foi com a ajuda do *Sit-in* ou outra coisa, mas eu vi que outros projetos de português acabaram surgindo dentro da faculdade também.

Pesquisador: Esse *Sit-in* foi muito legal. Você que idealizou o *Sit-in* de Português?

Mary: Eu considero que sim, porque, de fato, através do meu ex tutorado acabou surgindo a ideia. Eu só conversava com esse aluno estrangeiro em inglês e ele acabava conversando só comigo em português. Então eu analisei a situação que não havia um projeto de português, nem uma simples conversação para os alunos. E eu acabei tendo essa ideia de fazer um *Sit-in*. De início eu pensei que não ia funcionar, que não ia dar certo, mas até aqui eu acredito que tenha ajudado muito os alunos porque eles chegavam muito tímidos. Eles tinham muito medo de conversar em português com os brasileiros na universidade. Então, de fato, a partir do *Sit-in* eles acabaram perdendo um pouco esse medo. E tirando aquele medo de sala de aula também que muitos deles reclamam que é muito conjugar verbo e muita leitura e simplesmente o *Sit-in* os deixava mais à vontade e era o momento de descontrair antes da aula. E sendo também que seria favorável pro teste deles, o teste oral, do dia da prova do Celpe-Bras. Mas de fato o *Sit-in* Português surgiu, foi ideia minha, e ele sugriu através da necessidade do meu tutorado de conversar em português.

Pesquisador: Poxa, isso é muito legal! Vamos para a próxima pergunta. 4. De que maneira você ajuda os usuários da BA³? Porque mesmo que você não seja uma voluntária oficialmente, eu sei que você ajuda bastante na BA³, não é?

Mary: Todo o mundo diz isso. (risos).

Pesquisador: Ou seja: é verdade!

Mary: Bom, até hoje eu procuro entender, porque muitos dos alunos, muitas vezes me procuram pra saber a maneira como eu aprendo, como eu aprendi, comecei a adquirir o inglês. É, e eu sempre tento mostrar que a BA³ me ajudou muito. E nesse sentido eu mostro o que eu muitas vezes vivencio dentro do ambiente, e procuro mostrar que atividades e fazia, de que maneira eu me comportava, ou atividades que eu não achava favoráveis ao meu aprendizado. Então, eu sugiro, assim, a muitos alunos que, assim como eu, tiveram esse primeiro contato com o inglês dentro da faculdade, dessa forma: participar daquilo que eles vão achar mais favorável pro, pra fomentar o processo de aprendizagem deles. E sempre deixando claro que ninguém é igual também. Que o espaço favorece muito isso, mas o bom uso, a maneira como você vai usar também, poder ser favorável ou não pra sua evolução na língua. Mas eu sempre tento mostrar de maneira positiva s materiais, os sites que eu usava para aprender, e fazer com que os usuários se sintam bem acolhidos também no espaço. E apresento as outras pessoas, de outras línguas, caso eles queiram aprender também outras línguas, não ficar somente na qual eles estão aprendendo diretamente. Eu acredito que seja assim, dessa maneira.

Pesquisador: perfeito! Chegamos na metade da entrevista. 5. Quais as dificuldades que você encontrou na sua rotina de trabalho na BA³?

Mary: Bom, desde o início, a partir do momento que eu conheci a BA³ de fato, que eu me adaptei ao espaço, o difícil foi ter que diminuir as minhas idas no espaço conforme as coisas iam ficando mais apertadas na faculdade. Eu tive um momento que eu tinha que excluir algumas atividades que eu participava, porque basicamente o meu tempo era muito BA³. Então, basicamente eu já não voltava pra casa, eu passava o dia todo. Então, eu já percebia que eu estava cansada assim, no sentido de muito tempo fazendo várias coisas. E pra mim o difícil foi começar a deixar o espaço, e deixando esse espaço pra outras pessoas. E era muito difícil porque eu me sentia me desligando do inglês a partir do momento que eu saía da BA³. Então foi bem difícil pra mim. Eu acredito que é me desligar do espaço nesse sentido, que, mas nunca foi, assim, porque de fato não foi difícil me adaptar. Difícil e sair mesmo, a medida que eu me adaptei à rotina do espaço, as pessoas também. E pra mim já era uma rotina estar ali. E muito difícil estar na faculdade e não ir na BA³. Então, pra mim o espaço é tão especial que, enfim, eu tenho um lado muito afetivo com a BA³. E é essa questão, ao sair do espaço eu me sinto me desligando do inglês. Mas eu acredito que essa evolução na língua me ajudou a isso, a criar essa mentalidade que eu preciso do espaço pra outras pessoas.

Pesquisador: 6. Na sua opinião, quais foram os benefícios advindos do trabalho na BA³?

Mary: Bom, a partir do momento que eu passei a frequentar o espaço, o meu objetivo era melhorar a oralidade em inglês, porque eu me sentia muito ausente nas aulas por não me comunicar e por não entender inglês ainda de fato. E com ajuda do *Sit-in* de Inglês eu aprendi a ter mais confiança com o inglês, e conversando com os estrangeiros também, me deixou mais apta a não ter medo dos meus colegas, e principalmente da questão de falar com o professor, que era o meu maior medo. E, então, esse meu objetivo foi alcançado bem mais rápido do que as outras habilidades. Até porque eu falo muito, a partir do momento que eu tenho confiança né? E, assim, a BA³ me deixou muito à vontade com os projetos do *Sit-in*, eu me sentia muito à vontade em conversar, eu passei a entender o inglês, tanto o mais formal, quanto as gírias que, no caso quando eu passei a entender que eu tava aprendendo o inglês foi o momento em que eu passei a entender as gírias dos filmes que eu acabava assistindo. Os nativos falando palavrões em inglês também. Foi um momento que deu um *up* na minha, no momento de aprendizagem, que eu vi que a minha oralidade tava melhor. E eu acredito assim que, de todos os ganhos, das habilidades que eu acabei adquirindo com a ajuda da BA³, a melhor delas foi a oralidade, foi perder esse mesmo de falar mesmo, porque eu passei a conversar com vários colegas nativos, fazer novas amizades também, e saber usar os recursos que as pessoas indicavam, que outros alunos também, acabavam compartilhando, como sites, e que ajudam também a melhorar as outras habilidades também na língua inglesa. Como eu já mencionei, o maior fator que eu consegui na BA³, que eu consegui almejar foi perder o medo de falar inglês, e melhorar a minha oralidade, e além disso tudo eu aprendi a lidar com os meus erros e com os mais experientes na língua também, porque eu tinha muito medo. Então, trabalhar com pessoas mais experientes também foi muito importante pra minha aprendizagem. E entender o meu processo também, que nós não somos iguais aos outros ao aprendermos uma língua, e qualquer coisa também, mas é o maior ganho foi isso, e trabalhar com pessoas tão especiais dentro da faculdade, ou que as vezes podem ter experiências que, na língua

estrangeira diferente da minha, e compartilhar isso também. E saber lidar com todo esse processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, que não é fácil.

Pesquisador: 7. De que formas trabalhar na BA³ ajudou você a se tornar uma melhor professora?

Mary: É, ao chegar na faculdade eu não tinha noção do que era ser professor né? E eu acredito que eu aprendi através do meu lado, vendo, analisando melhor o meu lado aprendente. É, vendo as minhas necessidades e, ao passar do tempo com o meu aprimoramento na língua, eu via o que eu já havia aprendido, olhava os mais recentes que estavam começando assim como eu também. É, eu analisava as necessidades deles também, no que eu poderia ajudar. Então, e depois eu acabei analisando que eu só aprendia a partir do momento que eu ensinava também. Então a BA³ me mostrou muito disso. Que não importa o tempo que passe, ou a maneira como vamos aprender, é todos nós temos um tempo, uma maneira de aprender, é certas necessidades mais é, especiais, no sentido de focar e analisar cada processo de aprendizagem numa língua. E que as minhas necessidades como aprendente iriam também me ajudar a no, o meu lado professor, o quê que o meu aluno necessita, então quando eu dou aula, eu vejo muito sobre isso. O que o meu aluno precisa? Então o meu lado aprendente me mostrou muito isso. E eu acabei vendo, quando eu comecei a frequentar a BA³ e a estudar sozinha também. Eu acho que também o aprendente precisa muito disso. Dele se autoavaliar também. Não somente o professor avaliar o aluno, mas o aluno se autoreconhecer, se autoavaliar também. Eu acho que eu passei também a conhecer a autoavaliação, é quando eu me vi nesse lado aprendente também. E que hoje me ajuda no meu lado professora. Eu já dou aula e eu procuro sempre ser melhor, e analisando sempre o meu percurso lá atrás, o que eu já fui e o que eu já sou hoje, em relação à língua inglesa.

Pesquisador: 8. Na sua opinião, qual o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem? E o papel do aprendente?

Mary: É, antes de eu entrar na faculdade eu sempre via o professor como o dono do saber. E ao decorrer do tempo eu acabei quebrando esse paradigma. Tanto vendo o meu lado aprendente, quanto exercendo a profissão de professor já, ensinando aquilo que eu estou aprendendo. E analisando que o professor pode aprender com o aluno né? E que o professor ele é apenas um, como se fosse, não é o detentor do conhecimento total, mas ele é aquela pessoa que direciona a aprendizagem, que pode ajudar a direcionar, mas o aluno pode ser autônomo, exercer também isso, sem a ajuda do professor muitas vezes. Que o professor ele está simplesmente pra, como pra direcionar essa aprendizagem e ajudar esse aluno a aprimorar isso tudo. Mas que o aprendente em si, ele tem um papel que ele mesmo pode exercer sozinho, que ele pode também direcionar essa aprendizagem e colher bons frutos. E é, eu acredito que ambos têm um papel fundamental mas que depende muito da colaboração dos dois pra que essa aprendizagem também flua e tenha um bom rendimento. Mas eu acredito que o aprendente sozinho também, ele sabendo os benefícios daquilo que ele deseja alcançar, serão mais favoráveis a ele, mas que o professor também pode ajudar de certa forma isso tudo.

Pesquisador: 9. Em que aspectos sua visão sobre os papéis do professor e do aprendente era diferente antes de você começar a trabalhar na BA³? Como você entendia o processo de ensino e aprendizagem?

Mary: Eu acho que antes de fato é ter essa visão quanto professor, é eu sempre via o professor como o dono mesmo de todo o conhecimento, que só o aluno fosse receber aquilo, e somente o professor repassar o conhecimento. E hoje em dia não. É, eu analiso dos dois âmbitos e vejo o quanto que o professor também aprende com a dificuldade dos alunos, quando por exemplo eu não sei algo, eu questiono o meu professor, mas ele não sabe responder naquele momento. E eu percebi isso com os meus professores. Quando eu tinha dúvidas durante as aulas, e os meus próprios professores não sabiam responder, mas eles simplesmente me diziam que iam procurar saber, que eles não conheciam tal coisa, então, eu acabei analisando que o professor não é simplesmente o dono de todo o conhecimento de uma língua, mas que ele também aprende com as dúvidas e dificuldades dos alunos. E isso me ajudou a fomentar muito e a perder o medo de ser a profissão de professor. Eu tinha essa visão de que o professor devia saber tudo, e vinha aquele nervosismo durante a aula. Mas hoje em dia eu já quebrei um pouco esse medo, de não saber tudo. Claro, eu preciso saber o essencial pra minha aula, mas não simplesmente decorar tudo, tudo quanto for de gramática, pra que o meu aluno se sinta fomentado. Não. Mas ajudar o aluno quando for necessário, e quando eu não souber, que eu seja sempre sincera com ele e procurar aprender sobre o que o meu aluno deseja aprender também comigo.

Pesquisador: 10. Se você começasse a trabalhar hoje em uma escola, como você acha que seriam as suas aulas?

Mary: Bom, essa é uma pergunta que sempre fica na minha cabeça, no sentido de que nós queremos sempre ser bons professores. E, é, a visão que eu tenho ao aprender inglês aqui na comunidade, de ter visto o inglês de inicial aqui, é muito ainda a visão do professor que eu não quero ser. Simplesmente também pelo fato da educação não ser tão favorável aqui ainda, mas eu acho que eu sempre, ao analisar o meu processo de aprendizagem, eu tento sempre ver qual era a minha necessidade. Eu acredito que eu tento buscar com os meus alunos o que eles têm com objetivo ao aprender e no que eu posso ajudar a melhorar ao adquirir essa nova língua. Qual o conhecimento que eles trazem também. Eu acredito que analisar as necessidades dos alunos tem um papel muito grande que nós como professores temos. Então, o que o meu aluno necessita? E o que essa língua vai contribuir pra vida dele também? Não simplesmente só falar, mas vai o deixar feliz também ao falar uma nova língua? Então, eu acredito que, daqui a um tempo, eu vou estar dando aula na minha antiga escola, então o meu objetivo vai ser esse: analisar as necessidades dos meus alunos dentro da comunidade, tentar buscar esse novo idioma através daquilo que eles já conhecem, e fazer com que eles conheçam um novo ambiente, uma nova cultura E buscar aumentar esse nível de língua não somente em uma língua, mas em outras línguas também. E que eles possam se espelhar também em mim. Eu acredito que a gente quando é um exemplo, eu acho, que quanto professor procura sempre oferecer o melhor, mas temos sempre que analisar as necessidades dos nossos alunos e o que ele precisa durante as aulas. Eu acredito que assim, pra nós, nós somos os melhores professores e talvez pra eles também. Então, eu acho que é isso. Nossa, eu amei as perguntas.

Pesquisador: Que entrevista maravilhosa. Eu amei as respostas, Muito obrigado!

Mary: Eu que agradeço.

Entrevista Kimberly

Pesquisador: Vamos lá. Primeira pergunta. 1. Quando você começou a trabalhar na BA³? Caso não tenha sido uma voluntária oficialmente, pode dizer quando começou no nosso grupo.

Kimberly: No caso, eu já frequentava a BA³ tinha algum tempo. Só que como, no grupo de estudos eu comecei há um ano mais ou menos, quando eu estava no terceiro semestre, e eu fui voluntária da BA³ durante as férias também, desse ano, 2020. Durante as férias de Julho eu fui voluntária por algumas semanas, só para dar apoio mesmo às atividades que estavam tendo lá, para os alunos de LIBRAS. E no grupo de estudos eu estou há um ano, e no grupo da professora Maria Clara também, vai fazer um ano.

Pesquisador: Perfeito. Pergunta dois. 2. Por que você decidiu trabalhar lá?

Kimberly: Bom, desde quando eu comecei a graduação eu já fiquei sabendo sobre o Pacatata, né, que é uma atividade da BA³. No primeiro Pacatata que foi em 2018 logo quando eu entrei, eu não participei, porque eu pensei que fosse um teatro em Espanhol. Depois que eu fiquei sabendo que era em língua inglesa. Aí então, no segundo ano, eu participei né? E agora nesse terceiro ano que ia ter, eu ia ser uma das coordenadoras. Então, eu decidi trabalhar lá, inicialmente, foi por conta do, do Pacatata, né? E para ter acesso às outras atividades envolvendo a Língua Inglesa, que sempre foi o que eu gostei. E também por conta da pesquisa que é uma que eu quero seguir né? Que é a carreira acadêmica. Então, de início eu decidi trabalhar lá por esses três fatores: pra ter mais contato com a língua, e pra pesquisa mesmo, e pra contribuir pra, contribuir para as pessoas que querem aprender né uma nova língua, não só a Língua Inglesa, como o francês, o espanhol, LIBRAS. Ajudar de um modo geral.

Pesquisador: Poxa, que legal! 3. Como é o seu dia a dia na BA³? Que tipos de trabalho você costuma desenvolver lá?

Kimberly: Eu sempre gostei de ir na BA³ pra participar das atividades. Eu sempre gostei muito do Pacatata, como eu falei antes, e também do *Sit-in*. Então eu sempre tentava ir lá participar das atividades, até mesmo do Karaokê, que é uma das atividades que eu acho muito legal pra aprender a pronúncia, adquirir vocabulário também. Então eu sempre gostei muito de passar o dia aproveitando as atividades pra aprender, pra praticar mais o idioma e também pra estudar mesmo as disciplinas que eu estudava no semestre. Então, eu sempre gostava muito de ir pra lá porque eu achava um ambiente muito adequado pra ficar tranquilo estudando. E ter contato com outras pessoas também que estavam querendo aprender uma língua diferente. É, que tipo de trabalho eu costumo desenvolver lá? Bom, no início eu ia só pra participar das atividades mesmo, mas depois eu já estava engajada e, fazendo oficinas, fazendo trabalhos, na pesquisa também, participando dos grupos. Então, é isso o que eu gosto de desenvolver lá. É, projetos, estudar mesmo e pesquisar.

Pesquisador: Ótimo, resposta maravilhosa. Quarta pergunta: 4. De que maneira você ajuda os usuários da BA³?

Kimberly: Bom, eu ajudo os usuários da BA³ auxiliando eles no que eles precisam. É, pra encontrar livros, pra é, frequentar as atividades, dependendo do que eles querem, se é aprender Inglês ou aprender Francês ou Espanhol. Eu tento auxiliar no que é melhor. As vezes eles pedem dicas de como aprender a língua, como praticar e aí eu indico uma atividade específica ou então tento falar pra eles irem só experimentando e ver o que eles, no que eles se encaixam melhor e aproveitando tudo o que a BA³ tem pra oferecer.

Pesquisador: Nossa, que legal! Quero saber mais sobre esse apoio que você oferece.

Kimberly: Esse apoio é uma conversa que as vezes a gente têm com os usuários, né, que eles perguntam. E também tem o aconselhamento linguageiro, que eu iniciei né, os estudos na pesquisa. Eu também já estava com uma aconselhada, eu iria iniciar com ela agora, só que, devido a pandemia, a gente não deu continuidade. Mas nós vamos voltar quando a gente voltar as aulas né? Que é o aconselhamento linguageiro, que é você aconselhar como a pessoa aprender, como a pessoa pode praticar, como a pessoa pode se organizar. Então, esse é um apoio que eu dou lá na BA³.

Pesquisador: Você lembra de algum momento específico em que ajudou um aluno a aprender o idioma?

Kimberly: É, nas férias teve um momento que eu estava com a minha aconselhada e ela foi pra lá pra BA³ comigo pra gente aprender o inglês né, pra eu ajudar ela. Estávamos jogando um joguinho que a gente começou a jogar em inglês pra praticar mesmo o idioma, e tinha algumas coisas que ela não sabia, na hora que a gente tava falando inglês, e aí eu tentava ajudar ela, com mímicas, com imagens, com objetos. Com o contexto mesmo pra ela poder entender, sem falar pra ela o que era

mesmo o significado, só pra ela tentar entender, é, aquele contexto. Entender o que eu tava tentando falar pra ela em inglês, e aí ela conseguia entender.

Pesquisador: Nossa Eduarda, que maravilha! Não sabia que você estava aconselhando. Bom, próxima pergunta. 5. Quais as dificuldades que você encontrou na sua rotina de trabalho na BA³?

Kimberly: Bom na rotina de trabalho eu só encontrava, a única dificuldade às vezes era o cansaço, porque eu trabalho de manhã, né, e também estudo a noite. Então ficava um pouquinho mais difícil pra mim. Quando eu ia lá, eu ia mais a tarde. E as vezes mesmo era o cansaço, era a única coisa que, a única dificuldade pra mim era o cansaço mesmo. Em relação ao trabalho com as pessoas, geralmente as pessoas se dedicam, eu percebo que as pessoas são bem dedicadas. Então em relação aos usuários da BA³ eu não tive nenhum tipo de trabalho. Só a rotina mesmo que era cansativa e as vezes que o ar condicionado dava problema lá e ficava um pouquinho quente. Isso dificultava também a nossa rotina, mas nada que a gente não pudesse resolver.

Pesquisador: Perfeito. 6. Na sua opinião, quais foram os benefícios advindos do trabalho na BA³?

Kimberly: Bom, os benefícios foram que eu consegui ter mais, uma visão geral do que seria mesmo o ensino e aprendizagem de línguas. Pesquisar, conhecer novas pessoas, pessoas que puderam me dar um suporte, me aconselhar de como seria a vida, a carreira mesmo acadêmica, de como eu poderia crescer se eu pesquisasse, estudasse, e esse benefício pra mim é, não sei nem como dizer, foi muito importante pra mim mesmo. É muito importante pra mim estar na BA³, tanto pra trabalhar, pra ajudar outras pessoas, como pra benefício próprio mesmo, na pesquisa e em outras situações também de você precisar de um amigo e você ter uma pessoa pra ajudar, tanto em um trabalho, em um artigo. Então foram “n” benefícios que eu adquiri.

Pesquisador: Entendo. Ótima resposta. 7. De que forma trabalhar na BA³ ajudou você a se tornar uma melhor professora? Quase acabando.

Kimberly: Tem uma situação específica que foi no momento em que eu iniciei a tutoria da PLE (Português como Língua Estrangeira) que eu ajudava uma mocinha que ela queria aprender a Língua Portuguesa. Então, naquele momento eu aprendi também como, não como ensinar, mas como ter aquela didática, é, aprender a ensinar né, no caso. Eu aprendi muito com essa experiência. E sobre como pesquisar coisas, estudar mesmo, escrever e se planejar. Eu aprendi muito e aprendo até hoje. De como se tornar uma melhor professora, e eu me tornei uma melhor professora com essas experiências, não só com essa experiência da tutoria, mas também com o início do aconselhamento né? Porque a gente aprender a ser mais organizada, ter uma rotina mais planejada. Então eu posso dizer que a BA³ me ajudou muito a me tornar uma melhor professora por conta dessas experiências.

Pesquisador: E o grupo de estudos te ajudou de alguma forma?

Kimberly: O grupo de estudos me ajudou muito porque, como o próprio nome já diz, é um grupo de estudos, então é um grupo em que a gente trocou conhecimento, trocou experiências, a gente trabalhou em equipe, então isso me ajudou muito na minha organização de estudos, de pesquisa. Então foi um grupo que me ajudou muito. Aprendi muito com todas as pessoas que estão lá no grupo né? E até hoje também com as oficinas com os trabalhos que a gente desenvolveu, eu achei muito importante. Isso me ajudou muito.

Pesquisador: Perfeito. 8. Na sua opinião, qual o papel do professor no processo de ensino e e aprendizagem? E o papel do aprendente?

Kimberly: Bom, na minha opinião, o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem é ensinar para o seu aprendente, mostrar para o seu aprendente os caminhos que ele tem que desenvolver né? Conduzir, o professor deve conduzir, mas deixar o aprendente ser autônomo, aprender de forma, ele tem que induzir o aprendente a tentar aprender sozinho, buscar caminhos, ele tem que mostrar como fazer e o aprendente tem que ele mesmo escolher o que melhor se encaixa na aprendizagem dele. Ou seja, o professor ele tem que é, mostrar né? E o aprendente tem que ter aquela autonomia mesmo, de querer aprender, de querer fazer a diferença na sua aprendizagem. E o aprendente, eu acho que eu já falei a resposta né, um pouco. Ele tem que buscar, ele tem que ter autonomia na aprendizagem, no ensino e aprendizagem dele mesmo. Tem que ir atrás, tem que ir em busca de, das suas próprias técnicas. Claro que ele tem que pedir ajuda ao professor, mas nunca deixar de buscar e tentar desenvolver sozinho mesmo.

Pesquisador: 9. Em que aspectos essa sua visão sobre os papéis do professor e do aprendente era diferente antes de você começar a trabalhar na BA³? Como você entendia o processo de ensino e aprendizagem?

Kimberly: Bom, antes de eu iniciar na BA³, e até mesmo no curso, na graduação, eu via o professor muito como o principal, o responsável pela aprendizagem, e de certa maneira ele é, só que ele não é o único. O professor tem a função de auxiliar o aprendente, e ele não é o único responsável pela sua aprendizagem. Vai muito do aprendente, de você querer se dedicar. O professor ele está ali mais para lhe auxiliar. E antes eu via muito que o professor que era o único responsável, e não, não é assim. Então eu entendia o processo de ensino e aprendizagem muito daquela maneira tradicional, e depois de eu entrar na BA³ eu consegui ver de outra maneira. Que não é assim, que nós aprendentes temos que ter a nossa autonomia ao aprender.

Pesquisador: Que maravilha. Última pergunta Kimberly.

Kimberly: Tá ok, professor.

Pesquisador: 10. Se você começasse a trabalhar hoje em uma escola, como você acha que seriam as suas aulas?

Kimberly: Bom professor, é, muito legal essa sua pergunta até porque esses dias eu comecei a dar aulas particulares né, de Língua Inglesa. E já era pra eu ter começado um pouco antes, mas só que eu não me sentia tão segura. E então eu percebi que não vai ter um momento em que a gente vai se sentir 100% segura, tem que só começar, se planejar e começar né? Então, com essa sua pergunta “se você começasse a trabalhar hoje em uma escola como você acha que seriam as suas aulas?” se encaixa muito bem porque eu percebi que as minhas aulas são bem dinâmicas, eu tento deixar o aluno mesmo praticar, o aluno mesmo pesquisar, o aluno mesmo me mostrar. Como se fosse aquela maneira de eu ouvir o aluno me explicar e ele nem perceber que ele mesmo tá ali, praticamente dando a aula, não nesse sentido, mas ele ali na frente, ele ali levando a língua, praticando, e eu só tentando conduzi-lo. Então eu percebo muito isso que, que com a BA³, com essas oficinas, com esses projetos, eu percebi como é importante a autonomia e eu estou tentando encaixar isso ao máximo nas minhas aulas. Então, é, eu acho que as minhas aulas, a partir do momento que eu comecei na BA³, no grupo de estudos, eu percebi que vão ser aulas dinâmicas, aulas significativas pro aluno, aulas que o aluno vai ter autonomia. Então eu agradeço muito e é isso, obrigada.

Pesquisador: Kimberly, muitíssimo obrigado pela entrevista. Foi excelente.

Entrevista Brian

Pesquisador: Ok. Primeira pergunta. 1. Quando você começou a trabalhar na BA? Pode ser apenas uma estimativa.

Brian: Eu comecei a trabalhar na BA³ em dezembro de 2018, quando iniciou o meu plano de trabalho de PIBIC. Na época vinculado à pesquisa anterior da professora Walkyria.

Pesquisador: Perfeito. Você estava em que semestre do curso?

Brian: Eu estava no segundo semestre do curso.

Pesquisador: Ok. Segunda Pergunta. Por que você decidiu trabalhar lá?

Brian: Eu já comecei na BA³ como bolsista. Na época, a professora Walkyria era coordenadora da BA³. Então, como o meu plano de trabalho PIBIC era vinculado à pesquisa dela, eu tinha que obrigatoriamente cumprir 20h semanais de trabalho no laboratório.

Pesquisador: Foi apenas uma obrigação então? Não houve interesse pessoal?

Brian: Professor, no início eu acredito sim que tenha sido uma obrigação, mas com o tempo isso foi se transformando. É, eu sempre tive interesse em pesquisa, desde que eu entrei na graduação – foi até por isso que eu decidi participar da pesquisa da professora, enfim – mas depois que eu comecei a trabalhar na BA³ eu comecei a perceber que a BA³ era sim um espaço interessante de pesquisa dentro da nossa faculdade. Tanto que depois que aquele plano de trabalho PIBIC encerrou, e eu iniciei um outro em que a professora Walkyria já não era mais coordenadora lá, eu não precisava mais cumprir a carga horária obrigatória, mas mesmo assim eu decidi continuar como voluntário exatamente porque eu passei a gostar das pesquisas e das atividades que acontecem lá.

Pesquisador: Legal. 3. Como é o seu dia a dia na BA³? Que tipos de trabalho você costuma desenvolver lá?

Brian: Então, atualmente eu cumpro uma carga horária de seis horas semanais na BA³. Eu fico lá então dois dias na semana, três horas cada. E basicamente nesse período que eu estou lá eu fico à disposição dos usuários. Então qualquer problema que eles tenham, por exemplo, com computador ou qualquer material que eles queiram emprestado, sempre tem né, caneta, lápis, borracha, e aí a gente empresta. Eu faço também o empréstimo de livros, caso alguém queira pedir emprestado. E, é claro, se eu tiver alguma atividade que eu esteja observando, eu tenho que passar a lista de frequência, tenho que fazer relatório depois, certificar os participantes. Mas isso é quando tem alguma atividade. Quando não tem, a gente fica ali, à disposição dos usuários, pra orientá-los no que eles precisarem.

Pesquisador: Perfeito. 4. De que maneira você ajuda os usuários da BA³?

Brian: Então, eu normalmente ajudo os usuários da BA³ quando eles têm algum tipo de problema com os materiais que a gente disponibiliza. Quando eles têm problema com computador a gente vai lá e ajuda a resolver. Quando tem problema com caneta piloto a gente também faz a troca. Quando eles não conseguem, por exemplo, eles querem um livro, mas eles não sabem onde está o livro na nossa prateleira, então a gente vai lá e ajuda, e mostra onde é estão os livros que eles desejam. Mais ou menos dessa forma.

Pesquisador: Você já os ajudou de forma mais específica? Ou em uma dificuldade com a língua alvo?

Brian: Então professor, como alguns usuários sabem que eu sou aluno de inglês, eles me perguntam mais dúvidas de vocabulário. Então quando eu sei, eu respondo. E também, quando eu percebo por exemplo que o aluno tem muita dificuldade, é, quando vem conversar comigo sobre essa questão da dificuldade em aprender a língua, como eu aprendi a língua, eu sempre também, é... falo do aconselhamento, que é um serviço que a BA³ oferece e que ajuda os alunos nessa trajetória na aprendizagem de língua adicional.

Pesquisador: Bacana. Próxima pergunta. 5. Quais as dificuldades que você encontrou na sua rotina de trabalho na BA³?

Brian: Então, professor é... Eu lembro bem do meu primeiro dia de trabalho na BA³ porque eu lembro que eu cheguei lá e eu simplesmente não sabia o que eu tinha que fazer, porque eu sou aluno da noite, então eu não frequentava muito a BA³ até começar o meu trabalho lá como bolsista. E eu lembro bem assim de não saber o que fazer. A sorte é que, era uma manhã né, e uma outra bolsista estava lá, ela era voluntária, ela não era bolsista ainda, e foi ela, eu me identifiquei pra ela, e foi ela que me explicou tudo o que eu tinha que fazer ali. E me explicou, assim, absolutamente tudo, assim, qual era a senha do computador, onde ficavam as pastas de cada coisa, é... onde ficavam, como estavam organizados os livros nas nossas prateleiras, o quê que eu tinha que fazer, quais eram os materiais que estavam disponíveis ali. Foi ela que, nesse dia, me explicou absolutamente tudo sobre

a BA³, como é que funciona. E eu lembro bem assim de, no meu início, de sentir falta de um material mesmo, fornecido pela BA³, enfim, que me orientasse de alguma forma, ou que orientasse os novos voluntários né em relação ao trabalho desenvolvido ali.

Pesquisador: Nossa, que interessante! Próxima pergunta: 6. Na sua opinião, quais foram os benefícios advindos do trabalho na BA³?

Brian: Então, eu acho que o trabalho na BA³ traz sim alguns benefícios, e o primeiro deles que eu consigo pensar é o fato da gente poder... da gente poder estar à frente de algumas atividades da BA³, se a gente se sentir confortável para isso. Eu acho isso muito interessante, é... principalmente porque nós vamos nos tornar professores no futuro né? Então é legal a gente poder ter esse primeiro contato com uma atividade é... enfim, na língua que a gente vai lecionar no futuro. Esse é um ponto que eu acho, eu acredito que seja um benefício, e o outro é a questão da pesquisa, porque a BA³ me possibilitou acompanhar mais de perto algumas pesquisas que são desenvolvidas na faculdade e também ter acesso à textos e conteúdos, por exemplo, de autonomia, de centros de autoacesso, de motivação etc. Ter acesso à textos, por exemplo, que eu não iria ler no meu curso de graduação. Ou aprender certas coisas que eu não aprenderia tão cedo. Eu acredito que essa seja outro benefício do trabalho lá.

Pesquisador: Você ficou à frente de alguma atividade?

Brian: Sim, eu já fiquei à frente de uma atividade da BA³, foi o Pacataca. Foi uma atividade que aconteceu no ano passado, que durou de junho até o mês de outubro. Eu já tinha participado do Pacataca em 2018, e no ano seguinte, de 2019, eu me senti confortável pra ficar à frente da atividade, junto com outros três amigos que também participaram da atividade em 2018. Eu também fiquei como assistente no Ícone, já duas vezes – 2019 e agora em 2020. Mas o Ícone é uma atividade que, ela é com a Duke University, e quem propõem é a professora Magda, então eu faço certas coisas, até tenho certa autonomia pra propor certas coisas na atividade, certas questões, mas professora Magda é a responsável e eu basicamente só obedeço o que ela tem pra, o que ela acha que é melhor pra atividade.

Pesquisador: 7. De que forma trabalhar na BA³ ajudou você a se tornar um melhor professor?

Brian: O trabalho na BA³ me ajudou a entender melhor que cada aluno tem uma trajetória de aprendizagem de língua que é única. Então o que funciona pra um, pode não funcionar para outro. E hoje em dia eu tenho consciência disso graças ao trabalho que, enfim, eu desenvolvo na BA³.

Pesquisador: 8. Na sua opinião, qual o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem? E o papel do aluno?

Brian: Então, eu acho que o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem é o de orientar, é o de mostrar as possibilidades, mostrar o quê que pode ser feito. Mostrar pro aluno, por exemplo, quais as estratégias que ele pode utilizar. E eu acho que a função do aluno é, a partir de tudo isso, escolher o que é melhor pra si. Ser capaz de identificar, ah, talvez isso funcione pra mim, talvez isso aqui não funcione tão bem. Eu acredito que esses sejam os papéis dos dois.

Pesquisador: Perfeito. 9. Em que aspectos sua visão sobre os papéis do professor e do aprendente era diferente antes de você começar a trabalhar na BA³? Como você entendia o processo de ensino e aprendizagem?

Brian: Então, a minha visão sobre os papéis do professor e do aprendente era bem diferente antes de começar a trabalhar na BA³. Antes eu acreditava que o professor tinha muita responsabilidade no sucesso do aluno ao longo do processo de aprendizagem de uma língua adicional. E hoje em dia eu não penso mais dessa forma. O principal responsável, hoje, depois do meu trabalho na BA³, eu entendo que é o aluno. E que o aluno que tem que assumir certas, certas responsabilidades, né, pra ele ter sucesso na aprendizagem de língua adicional. E antes eu entendia o processo, esse processo de ensino e aprendizagem como uma fórmula mesmo. De que a gente só ia conseguir se tornar fluente, por exemplo, se a gente fizesse um curso de idiomas. E fizesse o curso do início ao fim. E que ao sair daquele curso, o aluno estaria fluente. E a BA³ mudou completamente o meu ponto de vista sobre isso. Hoje eu entendo que é possível sim aprender uma língua sozinho, de forma autônoma, e que o professor não é o mais importante assim nesse processo.

Pesquisador: Maravilha. Última pergunta. 10. Se você começasse a trabalhar hoje em uma escola, como você acha que seriam as suas aulas?

Brian: É, então, se eu começasse a trabalhar hoje em uma escola, eu acredito que as minhas aulas seriam bem mais dinâmicas do que as que eu tive quando eu estudei inglês em uma escola de idiomas. Eu acho que eu, com certeza, iria trazer mais da tecnologia pra dentro da sala de aula. Eu acho

importante isso. Eu acredito que eu também faria com que os alunos trabalhassem muito mais em grupo e discutissem certas coisas entre eles. E eu tentaria fugir um pouco dessa questão do livro, do caderno e do quadro.

Pesquisador: Que legal! E como trabalharias a autonomia desses alunos?

Brian: Eu acredito que em relação à autonomia eu mais orientaria os alunos. Acredito que eu provavelmente mostraria o que pode ser feito e quais os benefícios que a autonomia pode trazer pra aprendizagem. E é claro eu também deixaria os alunos bem livres assim para propor as coisas e pra realizar certas atividades em sala de acordo com seus próprios interesses. Eu acredito que isso seja muito importante também.

Pesquisador: Perfeito! Brian, muito obrigado pela entrevista. Foi maravilhosa.

Brian: De nada, professor!

Entrevista Juán

Pesquisador: Bom, então vamos lá. Deixa eu começar aqui com a primeira. Deixa eu abrir aqui a minha lista de perguntas. E a primeira pergunta é: quando que você começou a trabalhar na BA³? Não precisa ser o dia exato. É só uma estimativa mesmo.

Juán: Tem dois anos.

Pesquisador: Dois anos? Então em 2018?

Juán: Isso, foi em 2018.

Pesquisador: E tu estavas em qual semestre?

Juán: Ah... bug, peraí. Eu acho que eu estava no quarto ou quinto semestre aproximadamente.

Pesquisador: Ah tá! Perfeito. A segunda pergunta é: por que você decidiu trabalhar lá?

Juán: Ah, eu já conhecia né o espaço e eu achava o ambiente assim bem tranquilo. Um ambiente bem legal. A proposta mesmo né. A oportunidade de fazer mais propostas pra justamente crescer e ajudar o pessoal de espanhol. Isso me estimulou bastante. Aí, foi isso né? Foi isso o meu estímulo. Não sei, eu gosto muito do ambiente de lá. Sabe? Das pessoas. Como a gente é acolhido. Com o próprio espaço mesmo. Lidar com gente, eu gosto muito né também. E, foram esses os meus estímulos né pra entrar lá. O ambiente.

Pesquisador: Perfeito. É, como é o seu dia a dia na BA³? Que tipos de trabalho você costuma desenvolver lá?

Juán: Bem, geralmente eu vou né. Eu fico no computador ou no caso alguém precise de alguma coisa, tipo, “ah eu preciso pegar um livro”, “eu preciso de alguma informação”, geralmente eu fico naquele computador. Aí, outras atividades que eu também faço é verificar os materiais de espanhol né que estão lá. Participo das reuniões. Às vezes eu participo da decoração né quando tem algum evento ou alguma coisa assim né eu tô lá decorando junto com a Svenja e o Carlito. E também faço algumas mensagens de *lettering* e deixo perdidas por lá, em outros idiomas, e quando alguém encontrar, ler e tal.

Pesquisador: Poxa, que legal! Deixa eu ver. Pergunta número quatro: de que maneira você ajuda os usuários da BA³?

Juán: Sim, geralmente é eles pedem a minha ajuda para acesso ao computador. Ah, quero tal computador. Tá. Aí eu vou e ligo. Ok. Aí a partir daí eu fico esperando, eu fico em *stand-by* esperando se eles é precisam de alguma coisa. Mas geralmente a ajuda deles, a ajuda que eles é precisam geralmente é no uso do computador e se tem algum tipo de material específico na biblioteca. “Ah, tem material da turma da Mônica em espanhol?”, “Tem esse aqui”, “Tá. Ok. Bora fazer o seu cadastro”. Aí eu faço o cadastro daquela pessoa e ela leva emprestado. Outra maneira também que eu faço é, fazendo algumas atividades né. Tipo, *Sit-in* de Espanhol. Teve a atividade de *bulletin journal* que a gente fez. Teve a atividade de *lettering* também. E agora a gente ia ter o *flashmob* mas, com essa pandemia, foi suspenso.

Pesquisador: Pois é né. Eu percebo que tu tens um papel muito ativo à frente de atividades na BA³ né Juán.

Juán: Sim, sim. Eu gosto muito de estar fazendo atividades. Que justamente, não sei, é uma maneira de treinar, uma maneira de praticar, uma maneira de ajudar né as pessoas que estão iniciando. Eu lembro que teve uma, eu acho que eu já te comentei, tem um caderno lá na BA³ na época, eu tinha ido pra Rosário e eu vi que tinha um caderno que ficava pela universidade, pelo pátio da lanchonete, e eu peguei o caderno né que tava por lá assim tipo dando sopa e fiquei folheando ele né. Aí eu vi que era uma espécie de diário, que os alunos né de diferentes turnos usam pra expressar o que estão sentindo ou pra se comunicar. Aí eu peguei a ideia né e vi que como é um dos princípios da BA³ é justamente aprender a lidar com as emoções do aprendente, aí eu levei isso pra lá. Isso antes de eu ser voluntário.

Pesquisador: Legal. Poxa, muito bacana! É. Pergunta número cinco agora. Já chegamos na metade da entrevista. Quais as dificuldades que você encontrou na sua rotina de trabalho na BA³?

Juán: Deixa eu ver. Dificuldade. Bem, à princípio né. Questão de relação. Eu notei que assim tipo tinha alguns é... eu notei que eu não fui bem recebido por alguns voluntários. É. Eu acho que isso foi passando com o tempo. Acho que foi só essa. Essa foi a única dificuldade que teve. O resto foi tranquilo.

Pesquisador: Não teve nenhum outro tipo de dificuldade assim?

Juán: Não, não. A princípio também era tipo, como eu era novo e tinha dígitamos algumas regras tipo, dicionário não pode ser emprestado, e eu não sabia e quase que eu empresto. Teve uma vez, não

comenta com ninguém, que eu tenho o hábito de desligar tudo e eu desliguei o *wifi* do prédio, que fica lá e eu não sabia.

Pesquisador: Pode deixar. Vai ficar só entre a gente. Poxa. Que bom saber que você não teve assim tantas dificuldades. Vamos agora para a pergunta número seis. Na sua opinião, quais foram os benefícios advindos do trabalho na BA³?

Juán: Bem, é uma grande de uma experiência. Primeiro: aprender a lidar com as pessoas. Segundo benefício, no caso, é o estudo né. Porque a professora Maria Clara ela tá sempre tendo aquelas rodas de conversa sobre o né, como funciona a BA³, ela dispõe materiais para que a gente possa estudar né, e também ela estimula a gente a fazer os *papers*, as publicações né. E isso daí já é de uma grande ajuda para que a gente possa abrir a nossa mente nesse sentido. Por exemplo, tinha muita coisa que eu não percebia né. Eu pensava que a BA³ era tipo, é o cursinho extra da UFPA para quem tem dificuldade aqui e aqui. Aí vai lá no cursinho extra que tem lá de graça, mas eu não sabia né, todo o princípio, do negócio do, da autonomia né. Eu não tinha essa visão, fui desenvolvendo a partir daí. A visão do emocional também. Que eu te confesso o seguinte: eu sou um pouco frio. Para mim, ter que (ininteligível) ter que estudar. Eu separo uma caixinha assim, eu coloco tá aqui as minhas emoções, deixa ela aqui nesse lugar, agora é hora de estudar. Aí eu tive que é, que pegar essa caixa e verificar como é que funciona com as outras pessoas nessa questão. Aí foi isso.

Pesquisador: Entendo. Entendo. Então um dos benefícios foi esse enriquecimento teórico, seria isso?

Juán: Conhecimento teórico. Exato. Sim. Conhecimento teórico, maior emoção do outro.

Pesquisador: Hum sim. Então, entender também a questão das emoções e a aprendizagem

Juán: (parte ininteligível) A questão da autonomia também. Como ela é importante nesse processo de estudar e de aprender um outro idioma.

Pesquisador: Perfeito. É, vamos passar agora para a pergunta sete. De que formas, de que formas trabalhar na BA³ ajudou você a se tornar um melhor professor?

Juán: Eu acho que eu já respondi né. Ter uma melhor noção do outro.

Pesquisador: Juán, falhou a ligação. Falhou. Você pode falar de novo. Eu vou desativar a minha câmera porque eu acho que vai melhorar a qualidade da ligação. Tá me escutando bem?

Juán: Tá. Tudo bem.

Pesquisador: Eu vou fazer de novo a pergunta. De que formas, de que formas trabalhar na BA³ ajudou você a se tornar um melhor professor?

Juán: O primeiro ponto é porque tem aquela história do “Ah, o melhor curso de idiomas é esse, o melhor curso de idiomas é aquele, o melhor método pra aprender é aquele” né. E a gente verifica com isso, que com a experiência da BA³, que na verdade não existe um melhor curso, não existe melhor método, não existe melhor livro. E sim existe né as questões da autonomia do aluno que vão fazer com que ele se motive e possa aprender. Para que ele possa é, se apropriar da aprendizagem né da melhor forma possível. E isso daí ajuda bastante no processo de como guiar os meus alunos nesse processo também. De como eu não me frustrar né. Caso, digamos assim, ah o aluno não aprendeu viu. A falha é tua. Não, não foi falha minha no processo de ensino, mas talvez tenha sido uma falha minha no processo de como eu guiei esse aluno né. Muitas das vezes assim, a gente como professores a gente se culpa por isso. Também, um outro ponto que me ajudou foi de como perceber melhor o meu aluno né. Porque antes eu ainda tinha aquela visão mais tecnicista de que o aluno estava ali para estudar. E agora eu vejo o aluno como um outro universo totalmente diferente. Uma cabeça, uma unidade, que tem problemas, que tem emoções, que as vezes está com fome, que as vezes tem dificuldades em casa, problemas com os pais, esses tipos de situações. E eu como professor tenho que ajudar esse aluno não apenas né nesse aspecto de ensino, de estudo, mas também no que eu puder ajudar nesse outro sentido, como ser humano.

Pesquisador: Perfeito. Juán, a gente passa agora para a oitava pergunta. Na sua opinião, qual o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem? E qual o papel do aprendente? Qual o papel do professor e qual o papel do aprendente?

Juán: Justamente, o professor ele vai ensinar. O papel do professor e o do aluno, ele tem que estar em sintonia. O professor ensinando e o aluno aprendendo. Mas o professor ele não apenas vai ensinar o aluno os conteúdos, as matérias da disciplina, mas ele também vai dar ferramentas para o aluno se tornar autônomo, se tornar o principal sujeito né no processo de aprendizagem dele. “Então olha, tenho tal dificuldade”, “Tá, ok. Pra tu superares essa dificuldade te aconselho a fazer isso, isso isso. Treinar. Criar um diário. Ouvir mais música. Tentar falar, tentar repetir. Que é mais ou menos aquilo né que acontece no aconselhamento linguageiro né. E o professor ele vai, o conselheiro perdão, ele

vai guiando o aconselhado em como ele vai driblar as dificuldades dele. E mais ou menos assim acontece. É o papel do professor e do aluno né no processo de ensino e aprendizagem.

Pesquisador: Perfeito. Juán, essa já é agora a nossa nona pergunta. Em que aspectos, essa tua visão sobre os papéis do professor e os papéis do aprendente era diferente antes de você trabalhar na BA³? Antes de tu começares a trabalhar na BA³, como é que tu entendias o processo de ensino de aprendizagem?

Juán: O professor ensina e o aluno tá lá, é uma caixinha. O aluno é um cérebro, e o professor abre a caixa. O professor com várias apostilas, o aluno como se a cabeça dele fosse uma caixa de sapatos, o professor abre, e coloca todas as apostilas lá dentro. Aí no caso é aquela função, o professor ensina e o aluno aprende. Uma coisa assim, bem unilateral. Tanto que, como eu te falei né na minha fala anterior, eu sou muito frio quando eu estudo. Eu procuro separar a emoção, eu procuro separar essas coisas. Que é pra justamente não me influenciar muito. E eu não tinha essa visão, dos aprendentes como ser humano. Que tem problemas, e que os problemas deles podem influenciar né. Eu pensava que todo o mundo fazia isso né. Na hora de estudar, de pegar, separar o problema, colocar na caixinha, separar as emoções. Mas não, as pessoas são diferentes. A maneira como eu reajo aos problemas não pode ser como o outro reage aos problemas. Então não pode exigir muito, nesse sentido. Então a gente tem que aprender a como lidar, como manejar essa situação. Como fazer com que a pessoa ela consiga se apropriar daquele conhecimento.

Pesquisador: Perfeito. Entendo. Muito bom. E Juán, tu já ministras aula há bastante tempo, correto.

Juán: Sim. Tem onze anos. Gente!

Pesquisador: É isso mesmo. A gente começou quase no mesmo período. E deixa eu te perguntar, essa é a mina última pergunta. A pergunta original é a seguinte: se você começasse a trabalhar hoje em uma escola, como você acha que seriam as suas aulas? Mas tu já tens uma certa experiência né? Tu já das aula. Não, vamos fazer o seguinte: responde essa pergunta e depois eu vou fazer uma complementar. Se você começasse a trabalhar hoje em uma escola, como você acha que seriam as suas aulas

Juán: As minhas aulas mudaram bastante, na questão de metodologia, de um ano pra cá. Eu, tipo assim eu. Eu ensino né os meus alunos, mas eu também cobro deles, eu faço com que eles pesquisem, faço também com que eles corram atrás. Que o conhecimento não seja só unilateral, só da minha parte, mas sim da parte deles. Que a gente crie rodas de discussão. Que a gente crie debates em sala. Às vezes eu te confesso que não dá. Principalmente com turmas de convênio, porque, o que acontece? As escolas em que eu trabalho geralmente no convênio elas querem “ah, quero resultado! Quero aluno passando”. Aí tem que ver gramática assim. Interpretação do texto. Aí tem que pegar pesado nisso. Mas de vez em quando, assim, quando é possível, eu adapto as minhas aulas a esse método. Que eu peço que os alunos pesquisem, que eles se apropriem do conhecimento em casa, que tragam alguma coisa, né e tudo mais. Mas assim, tipo, às vezes não dá. Nem convênio assim principalmente. É o mais difícil. Primeiro e segundo ano, é um paraíso assim pra mim trabalhar com eles. Eu gosto muito. Meus alunos é, gostam muito de mim. A maioria eu percebo. De dez alunos, uns nove vão com a minha cara. Gostam do método, gostam de aprender, gostam das aulas de espanhol. Por conta justamente dessa coisa mais plural. Não é só, digamos assim, bora ver a gramática. Tá, tá, tá. Por exemplo, agora que a gente está vendo as nossas aulas por *home office*. A gente viu as cores. Aí cada um aluno que ia ligando o celular, vendo os objetos que estavam ao redor, pra gente ir verificando isso junto e treinando. Na aula seguinte a gente já pegou isso e já foi adaptando, eles foram mostrando as roupas deles sem que eu mesmo pedisse. Ou seja, a gente já vê uma parte mais da autonomia, do interesse deles de pesquisar, de verificar em casa. Estudar por si próprios. Muitos deles me perguntam “professor eu quero dicas né, porque eu quero estudar mais espanhol. Ai não quero me dedicar apenas ao livro, digamos assim, tenho a pretensão de viajar pra Espanha, tenho a pretensão de morar na Europa assim que passar o Covid”. Né, aí eu dou as dicas de ouvir mais, buscar seriados na Netflix. De fazer várias outras coisas né extra. Por ele mesmo. E é interessante porque eu noto que vai despertando a atração deles pelo idioma. Muitos deles, quando eu chego no primeiro dia de aula, a escola ela obrigatória ensina espanhol para os alunos. Ela não ensina inglês né no ensino médio. Aí tem alunos que torcem o nariz “Ah professor, espanhol, credo. Eu prefiro inglês. Inglês todo o mundo fala. Espanhol é uma língua feia. Espanhol é uma língua horrível. É português mal falado, não dá”. Aí eu vou justamente desmistificando né, e eles já vão gostando. Já começam a se apaixonar pela língua. Já começam a falar, se comunicar. A ter outros olhares a respeito desse idioma.

Pesquisador: Legal. Bem Juán, só pra gente fechar bem essa parte. Tu achas que houve mudanças de como eram as tuas aulas antes e depois da BA³?

Juán: Mudou. Bastante. Sim.

Pesquisador: Em que aspectos?

Juán: Além de se tornarem mais dinâmicas, antes eu era muito “Ah, tá aqui o conteúdo, pá, sentem-se”. Aí já não, eu já percebo melhor os meus alunos. Eu aprendi a perceber quando eles não estão aprendendo, por pequenos gestos, olhares. Antes não, antes se eles não aprendiam, ah, não aprenderam mesmo porque estavam conversando em aula. Eu aprendi a ver, assim, mais pelo lado emocional. Eu lembro uma última vez que uma aluna teve uma crise de ansiedade em sala. Ano passado. E eu não tinha muita noção disso, de sentimento dos outros, eu não tenho muito tato. Confesso. Mais ou menos, disse do que eu já vinha estudando na BA³, eu já passei a ver assim, eu passei a analisar, a questionar. Essas coisas dos alunos, do estímulo da autonomia. Por exemplo, uma coisa que eu faço muito também é comparar, digamos assim, os idiomas, português, espanhol, inglês. Pra quê? Pra que os alunos possam se apropriar daquele conhecimento que eles já têm né de uma língua, do inglês ou mesmo do português, e usar no espanhol.

Pesquisador: Perfeito. Muito legal isso. Muito bacana. Tá me escutando.

Juán: Tô. Tô sim.

Pesquisador: Ah tá. Então, tu me falaste que tu pegas e faz comparações entre as línguas para eles verem que aquela língua pode ajudar na aprendizagem do espanhol também. Mais alguma coisa?

Juán: As emoções e também a questão da autonomia dele. Que eles vem às vezes depois da aula e perguntam como eles podem fazer pra desenvolver melhor o espanhol. É, dica de seriado, dica de música.

Pesquisador: E o quê que tu ofereces pra eles, Juán?

Juán: Ah, coisas do Netflix. Algumas né. Porque, digamos assim, alguns deles têm 15 ou 16 anos e às vezes os seriados espanhóis eles são muito fortes, muito, como é que eu posso dizer, apelativos sexualmente. E “Ah, o que você tá vendo?”, “Ah, foi o professor que me indicou”. Né? Não é muito bacana não. Aí, alguns filmes na Netflix, mas eu assisto antes, já tenho uma listinha né dos filmes leves. Ah, música. Geralmente eles gostam muito de *Reggaeton*, mas é uma questão similar também né. Porque o *Reggaeton* geralmente as letras, 80% são carregadas de conotação sexual e eu não gosto de estar passando. E geralmente assim eu tenho muito cuidado, muito filtro né com o público que eu trabalho. E tipo, esse público assim de escola né eu já evito. Aí, por exemplo, na BA³ que teve uma aula que eles pediram que ensinassem é, como é? Era gírias e expressões de grosseria. E no caso os alunos eles eram, digamos assim, maiores, aí nesse caso eu já, como foi algo que eles mesmos propuseram né, aí já foi mais tranquilo. Mas digamos assim os alunos de 16 anos, 15, 18 né, de escola, já fica mais complicado um pouco

Pesquisador: Hum hum. Mas eles têm voz nas tuas aulas né, aparentemente. Eles pedem as coisas e, na medida do possível, tu ofereces. Eu entendi correto?

Juán: Sim. É isso mesmo, eles têm voz sim. Eles pedem né. Geralmente assim tipo “gente hoje a gente vai falar sobre celebridades mexicanas e fazer um trabalho de cultura. Como vocês querem que esse trabalho seja feito?”, “Professor, professor, a gente podia fazer uma dança”, “Ótimo!”, “Professor, olha, bora fazer o seguinte: o que o senhor acha da gente fazer uma comida mexicana nesse dia?”, “Ótimo”, “Então bora fazer o seguinte: vocês escolham os temas e tem que ser, o país é México, mas vocês vão se dividir, vocês vão se”. Eles ficam assim bem autônomos né. E no final, a gente vai fazer uma apresentação, as apresentações à respeito disso mais uma festinha. Uma festinha mexicana do dia dos mortos. “Ah, eba! Legal!”. Eles têm muita voz.

Pesquisador: Muito bacana! E pra finalizar, Juán, o trabalho que a gente desenvolveu no grupo de estudos te ajudou de alguma forma.

Juán: Sim, me ajudou também. A complementar mais esse conhecimento né. Na questão da autonomia. Na questão do emocional dos alunos. A questão do, principalmente a questão da autonomia né. Essa questão da autonomia e da aprendizagem dos alunos tem me ajudado bastante. E uma outra coisa que tem me ajudado também, no caso, são aquela da professora Maria Clara, agora ela tem feito algumas palestras de empreendedorismo digital né. Pra gente estudar, pra gente apresentar material e tudo mais. Isso tem me ajudado bastante. Claro, eu continuo estudando né pra não chegar assim e fazer qualquer coisa, mas tem me ajudado bastante sim.

Pesquisador: Poxa Juán, muito obrigado pela tua entrevista viu. Foi de grande ajuda.

Juán: Por nada, professor. Qualquer coisa estamos por aqui.

Entrevista Carlito

Pesquisador: Então vamos lá. O tempo médio de entrevista é de 20 minutos.

Carlito: Ok.

Pesquisador: São 10 perguntas, mas posso fazer mais algumas para obter mais detalhes que me interessem. Tente dar a maior quantidade de detalhes em suas respostas, pois isso vai me ajudar bastante. E acima de tudo, seja bem sincero. Isso irá garantir a fidedignidade da pesquisa. E fique tranquilo que informações pessoais como nomes de pessoas e coisas do tipo serão omitidas. Tudo bem?

Carlito: Tranquilo.

Pesquisador: Ok. Vamos começar. Um. Quando você começou a trabalhar na BA³?

Carlito: Se não me recordo, foi em setembro de 2019. Pois como já frequentava a um bom tempo, eu não consigo recordar uma data certa de quando estive oficialmente.

Pesquisador: Tudo bem. É apenas para ter uma estimativa. Você estava no seu primeiro semestre, correto?

Carlito: Sim.

Pesquisador: Perfeito. Próxima pergunta. Dois. Por que você decidiu trabalhar lá?

Carlito: Porque eu já tinha interesse em desenvolvimento há um bom tempo. Desde que comecei a frequentar com o Juán, e conheci o projeto real, quando comecei a estudar sobre espanhol e línguas estrangeiras, e vi a possibilidade de um caminho criativo na área da educação, eu me surpreendi. Nunca havia pensando dessa forma sobre a educação e ensino, então eu fui conhecendo esses métodos de ensino, e abriu demais a mente! Mas eu nunca tive a coragem de chegar e dizer que gostaria de participar, pois eu não era ainda aluno da instituição. Quando eu fiz um voto comigo mesmo de que iria passar no vestibular para Letras espanhol, eu consegui. E mesmo assim, como me falavam que precisa de uma pontuação para ingressar na BA³ eu acabei aguardando e me esforçando para participar, fazendo o meu melhor no curso. Com o tempo foi passando e os próprios amigos internos acabaram me indicando. Quando a Svenja, o Juán, a Louise, o Antoine e o Brian, chegaram a me perguntar se eu gostaria de fazer parte da equipe, e eu disse que sim. Sem dúvida! Era, e sempre foi, um sonho ingressar na UFPA e já fazer parte de projetos. E estudos meus! Para desenvolver projetos! O método de ensino da BA³ é muito diferente da sala de aula, isso me inspirava muito. Eu conseguia ver uma luz, como se fosse uma porta, ou sala diferente, uma outra maneira de vivenciar as estruturas de uma carreira. Uma maneira de dar a oportunidade de chegar com conhecimento, e se auto desenvolver! Foi o que ocorreu comigo!

Pesquisador: Nossa, que legal!

Carlito: E sem dúvida, eu tô sentindo muita saudade de entrar nessa biblioteca e caçar as informações pra desenvolver as teorias, descobrir as coisas, e voltar a me concentrar no meus surtos de estudos loucos. Porque isso me ajudou muito. Tanto na profissão quanto nos estudos.

Pesquisador: Bom. Próxima pergunta. Três. Como é o seu dia a dia na BA³? Que tipos de trabalho você costuma desenvolver lá?

Carlito: O meu dia a dia na BA³ era euforicamente de um lado positivo. Quando eu não estava cansado do trabalho e das coisas da vida, que eu acabava chegando lá cansado. E acabava que eu tinha tempo só de estudar. Eu tinha alguma coisa pra fazer na BA³, eu não dava tempo, porque eu tinha que organizar plano de aula e plano da minha vida e ficar fazendo a hora. E não dava tempo de fazer tudo. Mas isso era só uma ou duas vezes na semana. O resto da semana dava pra chegar cedo na BA³, caçar os livros, começar a desenvolver os projetos que desde o começo, antes de eu ingressar na Universidade, eu já estava planejando. Então a rotina era chegar lá, conversar com os meninos, ficar conversando pra saber como era que tava, se tinha alguma missão, alguma coisa pra fazer, se tinha algum dever pra fazer, então a maioria dizia que tinha algum dever pra fazer e eu começava a adiantar. E eu começava a caçar os livros que tinham por lá. Eu abria o celular e começava a pesquisa no Google. Organizar sobre, principalmente, Análise do Discurso, sobre a gramática do espanhol, métodos de ensino. Eu ficava tentando entender cada vez mais o método de ensino da própria BA³. Então eu ficava conversando com os meninos, buscando algumas informações. Perguntando como foi tal evento, como foi a oficina de tal coisa que eu não posso vim nesse horário aqui, mas eu gostaria de saber. Eu ficava sempre revirando tudo, em questão a quando vai ser tal evento? Vai ter alguma programação esse dia? Essa semana? Vai ter algum professor palestrando alguma coisa? E sempre que tinha alguma coisa em um horário que eu queria ou podia participar, eu sempre tava ali. Então, muitas das vezes eu acabava indo para a BA³ também em horários que não era obrigação, mas era pra

me concentrar nos estudos e para buscar informação. E principalmente pra chegar lá, que é um local que me faz muito bem. Mesmo quando a sala está superlotada, cheia de barulho, eu gosto disso. As vezes a gente não pode fazer muito barulho porque está tendo alguma atividade, mas não muda nada pra mim. Eu me sinto muito bem porque o clima é ótimo, o ambiente é bom. A luz, as cores, parecem que me instigam a estar desenvolvendo, estar criando, estudando, e dá muita motivação. Então como eu faço parte de um outro projeto também, que é o Emancipa, onde eu sou professor de treinamento para alunos de baixa renda, o que acontece, muitas das vezes a BA³ me ajudou bastante. O local que tem lá, e o material de ensino, me ajudou bastante a desenvolver estratégias de motivação para estar aplicando lá. Então eu tenho pesquisado bastante lá dentro. Nos computadores, poucas vezes, porque como eu tinha sempre internet no celular, eu preferia gastar a internet do meu celular e deixar os computadores disponíveis para muitos universitários que chegavam agoniados para fazer um dever ou alguma coisa assim. Então eu preferia não mexer no computador. Raramente. Eu acho que durante esse tempo eu só mexi no computador umas duas vezes, durante quase um ano. Porque sempre tem gente desesperada para mexer no computador. Então, por enquanto é isso. Ah sim, tem outra coisa também que eu posso super compartilhar. O que acontece, como eu tava querendo desenvolver já faz um tempo um projeto que fosse de ensino e de estrutura social pra entender o comportamento tanto de formandos quanto de calouros da área de Letras, pra desenvolver através de como é o ensino e aprendizagem, se eu quero desenvolver estratégias de ensino e motivação, eu tinha que compreender primeiro esses alunos. Então eu passei por um processo de estudo. O que ocorria? Muitas das vezes quando eu tava pela BA³ e tinha como eu conversar com as pessoas, eu acabava tirando o meu material e fazendo algumas perguntas de dado para acumular pro projeto que eu desenvolvi agora, que foi o diário social. O que eu fazia? Eu ficava fazendo testes, as vezes eu falava com a Svenja ou o Antoine, alguma coisa assim, algum conteúdo sobre música, sobre filme e ficava fazendo algumas perguntas que instigassem a arrancar algumas informações que me serviam de interesse. Aí eu ia fazendo os testes e teoria pra ir desenvolvendo o meu projeto. Então, eu acho que o principal é... assim, a principal função que eu acabava realizando era a busca de dados e organizações. Informação e estudo pro meu desenvolvimento e pro desenvolvimento da BA³ também, porque eu as vezes acabava me vendo como um universitário que tinha acabado de ingressar, então eu tinha que me esforçar bastante. Então, tem coisas que eu ainda não posso fazer. Porque eu não posso ou porque eu não devo mesmo, pela falta de experiência e conhecimento. Mas tem coisas que eu prefiro arriscar, e claro, sempre ter alguém dizendo ali se eu estou fazendo aquilo certo ou não?

Pesquisador: Poxa. Que bacana! Diário Social? Esse projeto foi feito pela BA³?

Carlito: Ah, não cheguei a lhe mostrar esse projeto? Sim! Meu projeto! Antes da Pandemia a Professora Ana Clara conheceu ele e aprovou, seria colocado em prática durante um ano em cima da mesa! Seria esse ano. Eu desenvolvi ele todo.

Pesquisador: Nossa, que legal!!!

Carlito: Pois é. O Diário Social tem várias partes separadas específicas para as pessoas desabafarem, concluírem ou compartilharem informações, não aleatórias, mas organizadas nas seções que eles têm, para poder outras pessoas... iriam abrir o diário social e iriam consumir a informação que outra pessoa tinha deixado. Só que aí né, o projeto tá parado, ele tá congelado até que tudo volte ao normal. Na época que eu comecei a fazer ele eu fiquei numa grande dúvida. Se eu ia fazer ele todo manualmente, eu construindo ele todinho, ou se eu iria juntar um dinheiro e iria mandar imprimir um modelo que eu iria construir online. Online não, perdão, um modelo que eu iria construir pelo computador, imprimir, encapar e fazer uma coisa tipo profissional. Só que, eu fiquei numa dúvida, quando a gente acaba fazendo... nesse caso, acaba produzindo nós mesmos, dá uma sensação de nostalgia diferente. Uma sensação de que alguém construiu tal coisa, pra poder compartilhar. Eu não sei, é como se fosse uma coisa psicológica que alcançasse é... mais pessoalmente, do que quando é algo assim profissional. Se eu fizesse ele todo imprimido as pessoas iriam achar que é um livro de alguma empresa. Então eu acabei fazendo assim, manualmente, pra elas saberem que foi uma pessoa que criou. Ou então um grupo de pessoas. Ele é praticamente um diário em Tópicos, que iria organizar estruturas de informações para compartilhar, como uma indicação de música em determinada língua, uma informação de site de estudos, um livro, uma cita, uma arte feita inspirada em determinada cultura, uma curiosidade, ele é uma rede social em mãos.

Pesquisador: Que projeto bacana. Ficou lindo demais. E que uso interessante do diário de aprendizagem. Bom, vamos para a próxima pergunta. Quatro. De que maneira você ajuda os usuários da BA³?

Carlito: Ajudava se eles precisassem de ajuda, sempre (risos) estendia o meu horário um pouco mais as vezes quando as coisas estavam passando da hora para que pudéssemos concluir, ajudava na construção de ideias, e montar algo que eles gastariam de fazer em prática com relação a modelagem com papel, desenhos, colagem, organização das prateleiras, oferecia ajuda caso precisassem de algo. Eu passava maior parte do tempo nos horários do Antoine, da Louise, Juán e Svenja, quando iria nos outros horários não precisavam de ajuda, pois notava que já tinham outros voluntários já fazendo as missões.

Pesquisador: Ah sim. Entendo. Próxima pergunta. Cinco. Quais as dificuldades que você encontrou na sua rotina de trabalho na BA³?

Carlito: A única dificuldade foi um mês, que teve muita coisa acontecendo na universidade, uma sessão de dias da semana cheios de eventos que era chamado, e oportunidades, que acabaram consumindo um pouco da semana, então ao voltar frequentar direto quase todo dia a BA³, eu notei que atrasei várias coisas devido essas semanas. Mas nada estava sufocante, foi questão de aprender como se reorganizar e agilizar sem prejudicar nada.

Pesquisador: Entendo.

Carlito: Senti dificuldade de conteúdo de ensino e aprendizagem em duas reuniões sobre ensinar os alunos sem estar ensinando como professor, e sim como voluntário autônomo. Mas isso foi questão de mais estudos, e porque senti que ainda tenho que aprender mais coisas no curso e buscar mais.

Pesquisador: Podes falar mais sobre essa dificuldade?

Carlito: Sim, eu notei dificuldade por questão de falta de prática minha, tinha sentido que ainda não tinha experiência o suficiente para aplicar alguma coisa direta, sem algum instrutor, por isso, qualquer coisa que eu faço, eu sempre procuro alguém pela BA³ e mostro, para que possam me dizer e guiar se estou indo bem ou não. Se estou equivocado, entendi errado. Etc. Notei que esse método de ensino da BA³ pode se envolver em casos até fora de aula, eu fiquei experimentando isso na prática com alguns amigos meus fora da instituição, mas ainda assim, minha dificuldade de fato era separar muito bem esse método de ensinar instigando o aluno a encontrar sua resposta, sem dar ela como um professor de sala de aula faria. Ai essa dificuldade me fez procurar mais livros na biblioteca central, mas eu raramente entro lá, porque sempre espirro (risos). Isso é horrível. Na BA³ tá sempre limpo e mais amplo, prefiro estudar lá.

Pesquisador: (Risos). Bom, acho que já podemos ir para a próxima pergunta. Já passamos da metade. Seis. Na sua opinião, quais foram os benefícios advindos do trabalho na BA³?

Carlito: Foram tantos (risos). Teve um deles que foi logo se cara, bem estampado, a minha evolução rápida no entender os conteúdos. Um ano antes de entrar na UFPA eu estava desenvolvendo um estudo, que tinha me inspirado na BA³, não lembro direito, mas lembro de alguém compartilhando conhecimento sobre métodos de ensino e aprendizagem. Eu fui praticando na BA³ como estudar focadamente os conteúdos com excesso de barulho no ambiente, demorei muito, pratiquei bastante, e agora eu consigo, muito bem, estudar e focar um conteúdo com barulho, com música, concluir os pensamentos e conteúdos com êxito. Sentir o prazer de pesquisar e fazer duas coisas as vezes ao mesmo tempo, sem perder total foco do principal. Isso foi algo que a BA³ me ajudou. Outras coisas foram com os companheiros da BA³, a troca de informações, e de vocês professores, acumula uma quantidade de dados, que é como se fosse liberado um link de dados, que eu tivesse que descompactar as informações diversas que neles tinham, graças a tanta informação eu consegui encontrar diversos caminhos dos meus estudos, e de conteúdos que eu acabava buscando para enriquecer conhecimento. A oportunidade de desenvolver e poder colocar em prática questões de ensino, e criação, como o os dias de conversação em espanhol, e outras oficinas que eu participava, nos horários de coral, ou na conversado de alemão, eu estava presente e ouvindo. Eu descobria coisas que não iriam ser fáceis de encontrar na internet, tudo isso foi uma forma de evolução durante esse processo, bem beneficente.

Pesquisador: Que bacana! Mais alguma coisa?

Carlito: Nossas reuniões sem dúvida! Haha, eu estava me reorganizando, são muitas coisas (risos).

Pesquisador: Poxa, que bom!

Carlito: Nossas reuniões tiveram um impacto, quando fui convidado a fazer parte dessa pesquisa, passei a pesquisar outros conteúdos novos, e me sentia, não sei explicar, mas era uma sensação muito boa poder expor o que você pesquisou, para um grupo em uma reunião, que vai poder ser regado de ideias e crescer como um cacto que demora a florescer porque necessita de um processo longo de cuidados, era como se fosse assim a reunião. Nada era desperdiçado, eu amava isso. As teorias, os experimentos, as ideias, os debates. Tudo isso me deixava cheio de energia para as 18:30 quando

começa as aulas. E sim, sem dúvida, a oficina de Diário teve uma repercussão grande do meu projeto para desenvolver. Eu demorei muito a elaborar como funcionária isso! E graças a oportunidade de fazer parte daquela oficina! Nossa, foi algo maravilhoso. Meu espírito de universitário calou na época (risos) super agradeceu o resultado e o processo todo. Porque me deu muita determinação de avançar, e eu me encontrei. As vezes não acreditava que estava vivendo aquilo na UFPA, achava que iria ser mais difícil encontrar tudo isso, é uma oportunidade gigante pra mim! Super lhe agradeço.

Pesquisador: Poxa, que bom! Vamos para a próxima pergunta. Sete. De que formas trabalhar na BA³ ajudou você a se tornar um melhor professor?

Carlito: De forma prática e teórica! O auxílio de todos me ajudou a influenciar outros alunos, que notei durante o processo. Todas as reuniões que tinham com alunos que estavam aprendendo, eu estava anotando tudo, e cheguei a conhecer dois alunos fora da instituição de vivência parecida. Então fui aplicando diversos conteúdos que vocês mesmos ensinaram, para poder guiar. Um deles foi um amigo meu que na não falava há tempos, desde o ensino Médio, ele queria fazer Pedagogia. E estava perdido de como seria os estudos e como poderia se organizar sem se perder. Então eu apliquei todo o conhecimento da Motivação e do Diário [de aprendizagem] para que pudesse guiar. Até agora ele está em processo de estudar os conteúdos antes das aulas voltarem porque ele já sabe como fazer o seu horário.

Pesquisador: Legal! E você já dá aula, Carlito?

Carlito: Sim, com o Juán no projeto do Emancipa. O que ocorre? Sou professor de treinamento por ele. Ele me passa todo conteúdo eu estudo, faço a prática e faço o conteúdo para os alunos. Não tem um bicho de sete cabeças pra mim em nada, por enquanto (risos). Por serem aulas para o vestibular. E eu amo demais dar sugestões e [falar] alguma coisa sobre motivação. Eu aplico justamente o que eu aprendi na BA³. Porque, preciso lhe explicar isso! Eu fui de escola pública, uma fase horrível na minha vida! Foi difícil ter aula no ensino médio, porque não tive física praticamente. Português, literatura, espanhol estavam sempre em dia. Mas demais matérias, os professores na época, aplicavam aquele vício de bater ponto, e ir para casa. Havia quatro professores assim! Isso me prejudicou muito! Então, não quero, não aceito esse tipo de ensino. Então, sempre que eu posso, eu busco, eu me entrego em um conteúdo! E tento fazer o aluno mergulhar a mais, ter o campo de visão aberto, daquele material, fazê-lo ver, que não é um conteúdo de que vai cair no Enem, é algo além disso! Fora do sistema, é algo que é para entender! Compreender.

Pesquisador: Você parece ser bastante autônomo. Vou aproveitar o link e seguir para a próxima pergunta. Oito. Na sua opinião, qual o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem? E o papel do aprendente?

Carlito: O papel de um professor é sempre realizar a abertura do caminho para o conhecimento, usufruir de todo conhecimento, e saber gerenciar seus trabalhos enquanto professor. Saber quando mudar rotas, e quando acrescentar. Saber e respeitar o limite de cada aluno, e a sua dificuldade. O professor também tem limites, então não tem um professor bom ou ruim, mas na medida, ele deve saber ensinar que tanto o aluno quanto o professor, têm limites quanto a aprendizagem naquele momento, e deve saber lidar com o desenvolvimento de ambos. Aprendi esse ano também, com a Minha Professora de Espanhol II, que um professor jamais deve se sentir culpado em não alcançar todos os alunos. É uma questão de cada um fazer o seu possível. Não é desistir, mas saber como conviver com a situação envolvente. E claro, sempre estar buscando auto desenvolvimento. O papel do aprendente é sempre se envolver, e se permitir, para que no caminho, o processo ocorra, e possa aprender, a administrar todo seu conhecimento. Se descobrir, e compreender a sua forma de como está aprendendo. Eu acredito que quando sabemos como estamos aprendendo, como professor, podemos ter um alcance melhor de como fazer o aluno aprender, mas fazer ele entender como ele está aprendendo, é uma missão, para dizer que o pássaro que está na gaiola a tanto tempo, ainda sabe voar.

Pesquisador: Nossa, poético! O que você entender por "abrir o caminho para o conhecimento"?

Carlito: Que a forma que algumas pessoas compreendem sobre conhecimento, é apenas absorver, praticar até que não o esqueça, e muita das vezes, isso fica ali. Aonde está. Mas se fizer o aluno entender, que aquele pequeno ponto, pode ter, em determinadas vezes como um link, que você vai clicar e vai abrir com diversas informações que iriam te fazer abrir a mente, nossa! Isso é realizador. Uma geração que desde o sistema escolar pudesse pesquisar por si só todos os conteúdos, seria um sonho! Pena que, não é em contexto grande, que vemos isso, ainda há muitos sistemas, que apenas travam em determinado conteúdo. E ali se encerra. Eu me pergunto quando foi que comecei a gostar

de Arte ou de Letras, foi porque em determinado momento eu vi além do que tinha visto. E assim que o papel do professor surge, dizer ao aluno que tem mais, e que ele pode buscar, e ver além.

Pesquisador: Entendi. Próxima pergunta. Estamos quase acabando. Nove. Em que aspectos sua visão sobre os papéis do professor e do aprendente era diferente antes de você começar a trabalhar na BA³? Como você entendia o processo de ensino e aprendizagem?

Carlito: Ah, essa pergunta! (risos) Para mim antes de começar a frequentar a BA³ de fato, eu era pessimista, pois eu acreditava, que talvez a universidade fosse ser o mesmo desafio que eu tinha passado na escola pública. A falta de professores e de material, me fariam ter a mesma dificuldade de ter que aprender sozinho a buscar tudo. Mas meu maior medo, era não ter auxílio, praticamente para me dizerem, se eu estava fazendo certo? Estava perdido? (risos) Já sabia que deveria buscar autonomia, mas não tinha em mente até que ponto. Eu já estava buscando ser autônomo, mas não sabia muitas das vezes o que pesquisar! Escrevia no Google: "Como ser autônomo na Universidade", e não era bem o que eu esperava encontrar nos resultados. Eu de fato estava ainda perdido sobre como avançar, queria muito já chegar preparado, e sinto que consegui estar em mente! E fiquei grato e feliz de saber que poderia contar sempre com a BA³ para qualquer dificuldade que me surgisse. Mas antes, eu acreditava também que iriam formar professores para pensamentos "mecanizados" eu estava com esse receio. Seria como o professor que entra em sala passa seu conteúdo, como está no livro, exatamente, e vai embora. Ponto. Acaba ali. Claro que em várias instituições, eu estou ciente, de que é assim o processo de muitas escolas, mas achava que iriam formar professores assim. Em geral. Mas não, em sala de aula, o conteúdo é dado ao professor, temos a obrigação de expandir esse conteúdo. Para ensinar, obviamente. E para cada futuro professor, vamos nos tornar o profissional que buscamos ser durante o processo de autonomia na instituição. Fiquei muito grato e feliz por isso! E as vezes me desesperava quando eu demorava muito a encontrar respostas que estava buscando! (risos) E claro, sempre pensando: como vai ser eu aplicando esse determinado conteúdo para uma turma? Ou em uma oficina? Ou para um aluno específico com seria dificuldades de ensino? Então, nada disso passava antes na minha cabeça como passa agora. Fora o grande conhecimento de mundo que devemos ter enquanto professor dentro e fora da profissão.

Pesquisador: Como que você entendia o processo de ensino e aprendizagem antes de entrar no grupo de estudos? Como que você entendia as rotinas da sala aula?

Carlito: Eu achava que iríamos ter pouco espaço de opinar, que iríamos mais ouvir, e ter momentos específicos para que pudesse expor um projeto, ou trabalho desenvolvido. E como eu era pessimista, acreditava que iria encontrar muitas pessoas que não dariam atenção aos projetos, ou qualquer coisa. Mas quando fui conhecendo, foi totalmente diferente. Eu meio que guardei para mim, que quando pensamentos que vai ser dificultoso, nós preparamos para aquele nível de dificuldade, caso seja menos. Você está preparado para lidar com êxito. Eu achava que iriam ser como sempre me falavam: o professor vai chegar na sala passar todo seu conteúdo, e vai te passar milhões de livros, aquela história toda. Mas, um ano antes de entrar na UFPA, eu me preparei! Então, um ano antes de estar em sala de aula, eu já sabia muito bem o que iria passar, pois por milhares de vezes fui compartilhado com diversos materiais dos amigos de letras espanhol, até aulas eu assisti. Isso me motivou bastante!

Pesquisador: Bacana. Mas pensemos na sala de aula de Espanhol, como a da escola pública.

Carlito: A sala de aula de espanhol, é a minha casa de profissão e desenvolvimento. Enxergo como a sala é a prática de tudo o que tive tempo para me organizar fora dela. E estudar. E colocar em prática, porque além do que tudo estar sendo avaliado, é a onde eu convivo com pessoas que querem se formar na mesma profissão, exercendo o mesmo papel. Então, lidar com todos, saber respeitar todos, e se jogar de cabeça as vezes na convivência, é a minha forma de desenvolver dentro de sala. Minha visão é essa: eu tenho um longo tempo determinado para lidar com todos e tudo o que virá pela frente. Como ser humano eu estou sempre me permitindo, então eu evito conflitos em salas de aula ao máximo, não quero perder meu tempo com isso, porque há uma quantidade gigante de conteúdos que devem ser explorados.

Pesquisador: E depois da BA³. Como você enxerga a sala de aula de espanhol? O papel do professor? Do aluno?

Carlito: O papel do professor, achava que tinha a ver somente com o que estamos aprendendo dentro de sala. Mas com os estudos que fiz, tudo o que está ao nosso redor, pode ser levado para a profissão, como a vivência de respeito, as pessoas, as comunidades, o conhecimento de mundo. Se eu ter uma aula sobre a cultura peruana, por ter pesquisado muito, terá um bom resultado. Mas se eu tiver viajada para o Peru, ou ter tido contato, se conversar com algum peruano, e saber coisas a mais do que deveria

ter aprendido, eu posso explorar mais dos alunos e estar preparado para o que foi determinado a ser feito como papel de professor. Do papel do aluno, é principalmente saber buscar sua maneira autônoma de conviver com a sua rotina, e sempre viver de planos. Caso situações como a Pandemia ocorram, saber lidar com estudos a distância é uma habilidade que infelizmente poucos adquirem, muitos tem dificuldade, mas para os que conseguem se adaptar, é um bom resultado. Algo complicado isso.

Pesquisador: Perfeito. Última pergunta. Dez. Se você começasse a trabalhar hoje em uma escola, como você acha que seriam as suas aulas?

Carlito: Cautelosas, organizadas e o possível de informações e atenção que pudesse distribuir. A atenção aos alunos, e a estratégia de envolver os alunos com a aula, e para se sentirem a vontade. Já fui o aluno com medo de perguntar para não parecer o CDF ou o chato da turma que não para de perguntar. Mas, que isso é um papel do professor, é conseguir na medida do possível, tentar equilibrar esse ambiente. Tenho pouquíssima experiência em sala de aula, então eu só convivi poucas vezes, experimental, não sei bem como é em prática em sala de aula com alunos de ensino médio. Mas já dei oficinas ensinando em uma turma infantil! Foi missão! (Risos). Acho interessante como nos professores temos que possuir a habilidade de se adaptar em determinados locais de trabalho. (Risos). Acho isso incrível.

Pesquisador: A BA³ contribuiu de alguma forma para essa visão que você tem da sala de aula de espanhol?

Carlito: Bastante! As conversas, as oficinas, os conselhos de todos vocês professores etc. Em sala de aula, era como se eu tivesse que sempre perguntar, para poder tirar informações. Mas na BA3 não, você e a Professora Maria Clara, sempre compartilhavam informação a mais do que eu poderia ter, e isso ajudava demais meu caminho. Super grato!

Pesquisador: Perfeito. Muito obrigado, Carlito. A entrevista foi ótima!

Carlito: Eu que agradeço.

Entrevista Louise

Pesquisador: Vamos lá.

Louise: Ok.

Pesquisador: 1. Quando você começou a trabalhar na BA³? Tudo bem se não lembrar com exatidão.

Louise: Bom, eu comecei a trabalhar na BA³, eu acho que foi em março ou abril do ano de 2018. Foi mais ou menos no começo do semestre.

Pesquisador: Perfeito. Você estava em qual semestre do curso?

Louise: Eu estava no terceiro semestre do curso de Francês.

Pesquisador: Ótimo. 2. Por que você decidiu trabalhar lá?

Louise: Eu decidi trabalhar lá porque eu sabia que a BA³ poderia agregar no meu currículo da Federal, poderia agregar no meu estudo. Por isso que eu decidi trabalhar na BA³.

Pesquisador: Poxa, que bacana! Você já conhecia o projeto e o que ocorria lá?

Louise: Eu já conhecia a BA³ desde o meu primeiro semestre. Quando eu entrei tinham mais voluntários de lá de Francês, que elas começaram com a gente uma atividade de *Sit-in*. E aí eu participei também junto com meus colegas. Então a partir daí eu comecei a ver o projeto da BA³. Também junto com o coral que a professora S... começou. A partir daí eu já conhecia um pouco da BA³.

Pesquisador: Ah, que legal. Próxima pergunta. 3. Como é o seu dia a dia na BA³? Que tipos de trabalho você costuma desenvolver lá?

Louise: Bom, ultimamente o meu trabalho na BA³ tem sido mais como ficar lá na sala para que outras pessoas possam usufruir da BA³, digamos assim. Eu não tenho participado muito de projetos. Logo quando eu comecei eu tava mais ativa, posso dizer assim. Porque tinha também uma francesa que veio pra cá, que ela passou o ano com a gente lá na BA³, então ela fazia vários projetos. Eu tava acompanhando com ela em vários projetos. Acho que o último projeto que eu tava mais na frente era do Coral Francófono, junto com o Antoine. Mas ultimamente não tenho tido muita atividade. Agora, durante a pandemia que eu estou participando de uma atividade de Português para estrangeiros, junto com uma colega minha também que faz parte do projeto. A gente está desenvolvendo.

Pesquisador: Ah, que legal! Podes me falar um pouquinho desse projeto?

Louise: Bom, esse projeto, a gente está desenvolvendo todas as quartas-feiras de noite, a partir das 6 p.m. E aí a gente conversa um pouco com eles sobre a cultura. A gente já falou com eles sobre as Festas Juninas, já falou com eles também sobre os filmes brasileiros, também sobre cartunistas. Hoje a gente vai falar um pouco sobre música, então vamos apresentar pra eles um pouco sobre a cultura brasileira, mas tudo em português.

Pesquisador: Poxa, que maravilha! É como o *Sit-in* de Português? Vocês estão fazendo pelas redes sociais?

Louise: É parecido com o *Sit-in* de Português. A gente faz os encontros pelo Google Meet.

Pesquisador: Deixa eu te fazer mais uma pergunta. Você se sente confiante para organizar atividades por conta própria?

Louise: Eu acho que depende um pouco das atividades. Se a atividade requer um pouco assim, um pouco mais de trabalho, digamos assim mais trabalhoso, eu preferiria se tivesse ajuda. Alguém que pudesse estar comigo. Mas se é algo mais tranquilo, mais leve, acho que eu posso fazer sozinha.

Pesquisador: Esse *Sit-in* de Português é leve ou complicado? (risos).

Louise: Ah, o *Sit-in* de Português é leve, não é complicado não. Eu só falei com uma colega minha pra gente participar junto só pra não ficar só eu falando com eles. Acho que foi mais por isso que eu chamei ela pra participar comigo. Mas é leve sim (risos).

Pesquisador: Que bom! E por que você acha que não se sente apta para atividades mais complicadas? Você saberia dizer?

Louise: Bom, eu acho que eu sou do tipo de pessoa que gosta de trabalhar em grupo. Gosto de trabalhar com outra pessoa também. Não sou muita fã de trabalhar sozinha. Então eu acho que é mais por causa disso. Quando tem alguém que possa te ajudar, que possa estar contigo, te apoiar, tomar decisões, acho que fica mais fácil as coisas. Acho é mais por causa disso, desse meu lado de que eu prefiro trabalhar com outra pessoa junto do que trabalhar sozinha.

Pesquisador: Perfeito, vamos para a próxima pergunta. 4. De que maneira você ajuda os usuários da BA³?

Louise: Bom, de que maneira eu ajudo os usuários da BA³? Acho que depende do que eles estão precisando no momento. Não sei, se de repente ele está precisando de um livro, que ele esteja

procurando. Ou então se tem alguma coisa que eu possa ajudar. Acho que depende muito do que o usuário precisa naquele momento. Não sei dizer muito.

Pesquisador: Tudo bem. Próxima pergunta. Chegamos na metade. 5. Quais as dificuldades que você encontrou na sua rotina de trabalho na BA³?

Louise: Bom, eu acho que a minha rotina de trabalho na BA³ foi tranquila. Eu não encontrei nenhuma dificuldade. Acho que a minha dificuldade era mais na minha parte de encontrar um, as vezes um horário, em que eu possa estar lá presente. Mas na BA³ assim eu não encontrei nenhuma dificuldade não.

Pesquisador: Legal. 6. Na sua opinião, quais foram os benefícios advindos do trabalho na BA³?

Louise: Bom, os benefícios. Eu pude conhecer novas pessoas, de outros cursos também. Pude também fazer parte de alguns projetos, em que os voluntários da BA³ possam estar ali, como tem a pesquisa com a professora Maria Clara. E também agregar no meu currículo, por ser uma voluntária da BA³. Acho que isso faz a diferença também.

Pesquisador: O nosso grupo de estudos te ajudou de alguma forma?

Louise: Acho que principalmente nesses últimos tempos que a gente está em quarentena, então é, dicas de como fazer com que a BA³ esteja, digamos assim, ativa mesmo a gente não estando presente lá nela. Fazer também com que ela esteja ativa no meio virtual, posso dizer assim.

Pesquisador: Poxa, que bom! Quase acabando. 7. De que formas trabalhar na BA³ ajudou você a se tornar uma melhor professora?

Louise: Eu acho que por a gente desempenhar lá na BA³ diversas atividades como *Sit-ins*, jogos também, então, eu acho que essas atividades, elas podem agregar no nosso aprendizado, no nosso desenvolvimento como professor. Quando a gente vê que essas atividades dão certo no ensino de línguas, elas também podem agregar quando a gente for professor, quando a gente estiver na frente de uma sala de aula. Levar uma dessas atividades também para dentro de uma da sala de aula.

Pesquisador: Que maravilha! 8. Na sua opinião, qual o papel do professor no processo de ensino e processo de ensino e aprendizagem? E o papel do aprendente?

Louise: Pra mim, o papel do professor é aquele que dá o suporte para o aluno. É aquele que está ali quando o aluno tiver alguma dificuldade. Ele está ali pra ajuda-lo, não só pra passar o ensino, digamos assim, mas sim para dar o suporte. E o do aprendente, acho que também seria de buscar recurso em que ele se sente mais à vontade, de adquirir aquele conhecimento. Então eu acho que um tá ligado com o outro. O aprendente vai atrás do recurso, ele vê qual que ele se sente mais à vontade e o professor sempre dá aquele suporte para ele.

Pesquisador: Que resposta maravilhosa. 9. Em que aspectos essa sua visão sobre os papéis do professor e do aprendente era diferente antes de você começar a trabalhar na BA³? Como você entendia o processo de ensino e aprendizagem?

Louise: Acho que a minha visão vem mais de antes de eu entrar no curso. Que era aquele, sabe, em que o professor passa o ensino e o aluno é só aquele que recebe. E o aluno também não tem aquela capacidade de fazer parte da sua aprendizagem. Então eu acho que depois que eu entrei no curso que eu entendi que o aluno também faz parte, que ele também é ativo. E a BA³ me ajudou também a entender um pouco mais disso. Que o aluno também faz parte da aprendizagem dele, e o professor dá o suporte.

Pesquisador: Maravilha. Última pergunta. 10. Se você começasse a trabalhar hoje em uma escola, como você acha que seriam as suas aulas?

Louise: Bom, eu acho que eu tentaria agregar tudo aquilo que eu aprendi na Universidade, no curso em si e também na BA³. Para que a minha aula não seja uma aula chata, aula chata assim que demora pra passar o tempo. Que seja algo assim legal, que os alunos se sintam prazerosos em ir para a aula. Acho que seria isso.

Pesquisador: E como você tentaria fomentar a autonomia dos seus alunos?

Louise: Eu acho que eu apresentaria diversas ferramentas que eles têm disponíveis, para ajudar eles no aprendizado deles. E que eles não dependam só do professor. E que preferencialmente dependam deles.

Pesquisador: Muito obrigado pela entrevista, Louise. Foi ótima!

Entrevista Antoine

Pesquisador: Tudo bem. 1. Quando você começou a trabalhar na BA³?

Antoine: Eu comecei a trabalhar na BA³ ainda em 2017. Eu só não sei dizer exatamente quando, mas eu acredito que tenha sido no segundo semestre de 2017.

Pesquisador: Tudo bem. É apenas uma estimativa. Você estava em qual semestre do curso, mais ou menos?

Antoine: Eu tinha acabado de entrar na graduação. Eu tava no primeiro semestre. A minha matrícula é de 2016. Eu passei através de Vestibulinho. Mas aí como a secretaria demorou pra me chamar pra fazer a matrícula, eu acabei tendo a matrícula em 2016 e entrando em 2017. Então eu entrei no segundo semestre de 2017, eu acho.

Pesquisador: Entendo. 2. Por que você decidiu trabalhar lá?

Antoine: Eu decidi ser voluntário da BA³ porque eu queria ter contato com possíveis diferenças, possibilidades de, um leque de atuação no mercado de trabalho. E, além disso, eu queria ter algumas dicas de como me portar no mundo profissional. E também ter contato com outros colegas de outros cursos para saber como era o ensino de línguas nas outras disciplinas. E sendo uma Base de Aprendizado, de Apoio ao Aprendizado Autônomo, serviu pra me ajudar também a pensar como eu deveria fazer pra estimular o aprendizado autônomo, não só das outras pessoas como o meu próprio. Ah! Esqueci de dizer que também entrei para conseguir as horas de atividade complementar.

Pesquisador: Perfeito! 3. Como é o seu dia a dia na BA³? Que tipos de trabalho você costuma desenvolver lá?

Antoine: Eu acompanhava algumas atividades que estavam ocorrendo de outras línguas, além de acompanhar também as minhas próprias atividades, as atividades que eu era designado a acompanhar. Eu organizava tanto os materiais dentro do armário quanto os materiais, os livros nas estantes. Também fazia a catalogação dos livros nas estantes. E também cuidava de empréstimo de livros para os alunos que precisavam. Por ser voluntário, a gente tinha que ficar como se fosse na recepção da BA³, recepcionando os alunos e fazendo empréstimo dos livros pra quem precisava. Eu lembro que também, algumas vezes, eu apresentei o, a BA³ para alunos novos, pra conhecer o que a BA³ fazia e como funcionava o atendimento e o serviço que a gente prestava lá no laboratório.

Pesquisador: Você chegou a ficar à frente de alguma atividade de Francês?

Antoine: Normalmente, eu acompanhava as atividades apenas como um voluntário pra dar suporte pro professor, ou à pessoa que oferecia a atividade. A única atividade que eu fiquei à frente foi uma atividade que eu fiz com uma aluna de Inglês, que era a aula de conversação que a gente fazia. E a gente, primeiramente, tinha pensado em pegar a atividade e... A atividade seria em uma hora, e a gente dividiria a atividade em 30 minutos pra Inglês, todo o mundo conversaria em Inglês e 30 minutos todo o mundo conversaria em Francês. Só que a gente percebeu junto com os alunos que isso não daria certo. E a gente decidiu, conjuntamente com eles, que a gente faria uma hora inteira e dividiria em dois grupos: um grupo pra quem quisesse praticar o Inglês e um grupo pra quem quisesse praticar o Francês. E eu fiquei responsável por praticar o Francês com esses alunos. Mas é, eu não fiquei à frente de nenhuma atividade por pura insegurança no domínio da língua estrangeira. Por achar que eu não era capaz ou por não acreditar e mim mesmo.

Pesquisador: Ah, sim. E agora? Você se sentiria seguro para organizar alguma atividade de sua autoria?

Antoine: Professor, vou lhe ser sincero. Eu ainda não me sinto seguro. Eu me sinto um pouco mais seguro do que anteriormente. Mas agora eu não sei se eu encararia a atividade sozinho. Eu precisaria ter um suporte pra alguém acompanhar a atividade comigo, porque eu ainda não me sinto completamente seguro.

Pesquisador: Entendo.

Antoine: Agora no isolamento social, a prática da língua estrangeira reduziu bastante. Mas além da insegurança por causa da prática, da falta de prática da língua estrangeira, eu também tenho insegurança por achar que as dúvidas das pessoas que fizerem parte da atividade, é, quando as dúvidas surgirem, eu não ter capacidade para solucionar o problema deles, a dificuldade deles. E isso me causa um certo medo, e por isso me deixa inseguro. Eu sei que conheço e tenho domínio da língua, mas o nervosismo e a insegurança destroem toda a estrutura que construí por anos.

Pesquisador: Nem me fale. Acho que isso acontece com todos. Bom, vamos para a próxima pergunta. 4. De que maneira você ajuda os usuários da BA³?

Antoine: A maneira que eu utilizo para ajudar os usuários da BA³ é, eu dou atenção para o que eles precisam. Por exemplo, eu já ajudei muito alunos da minha língua, da língua estrangeira que eu estudo, da minha língua alvo, quanto já ajudei alunos, usuários de outras línguas, não só estrangeiras, como também de Língua Portuguesa. E não só no aprendizado da língua, mas também auxiliar a como buscar, onde buscar, que tipo de ferramentas eles podem utilizar. Dar ideias para eles acharem as próprias soluções. Antigamente, quando eu não conhecia muito bem o conceito da BA³, eu já dava direto a resposta para os usuários, sem deixar eles pensarem. Há pouco tempo que eu consegui refletir sobre a questão da autonomia e pensar se realmente o que eu tava ajudando, e o jeito que eu tava ajudando os usuários, se realmente é, alimentava e ajudava a desenvolver a autonomia deles. Então eu comecei a repensar como eu tava ajudando os alunos e essa ajuda deixou de ser tão diretiva, assertiva, pra ser mais auxiliar, pra ser mais hipotética e não direta na resposta. Mas sempre que eu podia eu indicava livros, tanto da minha língua alvo quanto das outras línguas estrangeiras. Apresentava também buscas na internet, como quando eles tinham dúvida, acessar o YouTube ou Facebook ou Instagram, as redes sociais de um modo geral. E também, é, procurar as atividades que a BA³ fornecia. Participar das atividades de cada língua e tentar fazer com que eles achassem o melhor meio pra desenvolver o aprendizado e a aquisição da língua alvo.

Pesquisador: Que resposta interessante! Já chegamos na metade. 5. Quais foram as dificuldades que você encontrou na sua rotina de trabalho na BA³?

Antoine: Inicialmente, eu entrei na BA³ e não tinha noção nenhuma do que era o nome BA³. Eu sabia dizer o nome, mas eu não sabia o significado. Eu não sabia o que era um Apoio ao Aprendizado Autônomo. E depois de estar lá, com o tempo, eu fui aprendendo. Eu acredito que a maior dificuldade na rotina de trabalho era essa. Saber como conduzir os alunos a trabalhar a autonomia no aprendizado. E isso eu apanhei um pouco no começo. Mas eu acho que de resto, eu não lembro de ter dificuldades. Lembrei de uma outra dificuldade que eu tinha. Os livros que ficam na estante da minha língua alvo não estão todos catalogados. Então as professoras, tanto as professoras do laboratório quanto as professoras do curso, pediam pra gente, para nós, alunos voluntários, para catalogarmos os livros. Só que, para mim, era um conceito muito subjetivo de como catalogar os livros. De nível básico, intermediário e avançado. Até porque eu lembro que eu dividi a catalogação dos livros em dois momentos. Um momento em que eu estava no meio da aprendizagem da língua alvo e outro quando a gente terminou as disciplinas de aprendizagem da língua. Então, quando eu estava no meio, eu tendenciava muitos livros pra colocar no intermediário. E quando eu estava no avançado, a minha tendência era trazer, quando eu tinha terminado o aprendizado da língua. eu tendenciava a classificar mais os livros pra níveis avançados. Porque eu ia fazer de acordo com a minha compreensão da língua. Talvez essa diferenciação tenha sido porque eu escolhi os livros que eu classifiquei como intermediário, eram os livros que estavam em uma parte da estante. E quando eu continuei pra outra parte tinham mais livros classificados como avançados, como livros de poesia, de literatura mais avançada. Os livros de classificação intermediária, era como se fosse uma comunicação mais informal, uma comunicação mais do dia a dia. Não que tivesse gírias no texto, mas que fosse uma comunicação mais do dia a dia. Então era algo que os alunos utilizariam muito mais frequentemente. Consequentemente, a compreensão do texto seria mais fácil.

Pesquisador: Entendi. Vamos para a próxima pergunta.

Antoine: Ok.

Pesquisador: 6. Na sua opinião, quais foram os benefícios advindos do trabalho na BA³?

Antoine: Eita, foram muitos. Além de conhecimento da língua alvo, conhecimento de mais línguas. Maturidade profissional. Maturidade pessoal. É, as relações interpessoais, que é saber como trabalhar com outras pessoas, saber trabalhar na diversidade. É, saber trabalhar com, sem ter todas as ferramentas necessárias. Adaptabilidade. Foram muitos benefícios. Acho que também eu poderia dizer que eu consigo agora passar informações sobre a BA³, o que a é BA³, como ela funciona, para novos voluntários. Então eu acho que foi mais um benefício que eu consegui na BA³. E também, utilizando a BA³, eu consegui ter mais facilidade no aprendizado na minha língua alvo. Não só da minha língua alvo como também de todas as outras línguas estrangeiras.

Pesquisador: Poxa, que bom! Quantos benefícios.

Antoine: Isso foram só os que eu lembrei agora, mas sei que tem mais.

Pesquisador: O grupo de estudos te ajudou de alguma forma?

Antoine: Sim, o grupo de estudos, ele me ajudou a saber organizar melhor o meu horário e a ajudar também a organizar as atividades que eu realizo. Não só pessoais como também profissionais. Eu

confesso que essa organização ainda não tá 100%, mas só ter dado o primeiro passo em começar a organizar, isso me ajudou a melhorar bastante. Não só no aprendizado, mas também como pessoa e profissional.

Pesquisador: Legal! Quase acabando. 7. De que formas trabalhar na BA³ ajudou você a se tornar um melhor professor?

Antoine: A BA³ me fez perceber que algumas metodologias que eu já conhecia, eu poderia botar em prática porque eu já tinha capacidade de realizar. E algumas atividades que eu não conhecia, eu pude conhecer na BA³. Então a BA³ conseguiu me tornar um professor melhor de modo que eu pude aumentar a minha bagagem de conhecimento e aumentar a possibilidade e o leque de trabalho, de atividades que eu poderia exercer com os alunos. E não só ter mais atividades pra trabalhar com eles, como também permitir essa autonomia deles, desenvolver essa autonomia, que eu acho uma metodologia muito interessante, pois eu posso experimentar não só o aprendizado dele na língua como também fazer com que o raciocínio dele desenvolva mais e a atividade tenha mais produtividade. Assim o aluno consegue não só aprender a língua, como também consegue refletir em cima dessa língua e a gente consegue fazer o aluno produzir aquela máxima que a gente fala de fazer o aluno pensar na língua estrangeira.

Pesquisador: Que legal. 8. Na sua opinião, qual o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem? E o papel do aprendente?

Antoine: Eu acredito que o professor tem um papel no processo de ensino e aprendizagem como um facilitador e um mediador do aprendizado dessa língua alvo. É ele que vai ficar lá pra dar suporte pro aluno, pro aprendente, e fazer com que o aprendente possa assimilar a língua estrangeira de acordo com as metodologias apresentadas pelo professor. E daí, o aprendente vai escolher qual delas ele se adapta melhor e qual delas é mais aplicável a cada aprendente. Já o papel do aprendente, eu acredito que é ser o receptor, aberto, disposto e comprometido ao que vai ser ensinado. É ele estar presente, ser participativo e se entregar de corpo e alma ao aprendizado. Porque quando o aprendente se dispõe a aprender e o professor faz o papel dele de facilitador e mediador da língua, não tem como não se adquirir uma língua nova, o aprendizado de uma língua alvo, de uma língua estrangeira, seja ela qual for.

Pesquisador: Ótima reflexão. 9. Em que aspectos sua visão sobre os papeis do professor e do aprendente era diferente antes de você começar a trabalhar na BA³? Como você entendia o processo de ensino e aprendizagem?

Antoine: Antes de trabalhar na BA³, o papel do professor pra mim era um pouco mais tradicional. O aluno, o aprendente, ele entrava em contato com o professor, fazia os questionamentos, mas a participação dele não era tão efetiva como o conceito que eu tenho hoje. Eu acredito que antes de eu entrar na BA³ o ensino pra mim era, o professor falava, o aluno, o aluno respondia. Ele interagia mas o controle era 100% do professor. E agora eu vejo isso diferente. Eu enxergo como o aprendente, ele é peça tão importante como o professor. No quesito aquisição e produção de conhecimento. Antes eu via o professor como detentor completo do conhecimento. O aluno apresentava uma curiosidade ou outra. Agora eu vejo que é possível o aluno trazer, o aprendente trazer informações que o professor ainda não tinha. E não apenas curiosidades, mas dicas ou dados que o professor não tinha apresentado ou que não tinha conhecimento. Eu via o aprendizado, e o processo de ensino e aprendizagem como um método de pirâmide, em que o professor estava no topo e o aluno estava na base. Eles eram complementares, porém o papel do professor era mais importante que o papel do aluno. Agora eu já enxergo como uma linha, como se fosse uma linha do tempo, flexível. E na qual essa linha, o professor e o aprendente, eles podem ir e voltar nessa localização da linha e serem transitivos. As vezes o professor será aprendente e o aprendente será professor. E essa troca de informações, eu enxergo hoje como mais rica, o que antes eu não via.

Pesquisador: Que interessante! Vamos agora para a nossa última pergunta. 10. Se você começasse a trabalhar hoje em uma escola, como você acha que seriam as suas aulas?

Antoine: Eu acho que se eu começasse a trabalhar hoje em uma escola, eu gostaria de primeiramente ouvir o que os alunos têm pra me falar, o quê que eles pensam, o quê que eles conhecem, o quê que eles acham da língua que eu vou ensinar. Porque eu acredito que a partir da dificuldade que eles têm, eu vou saber como e o que trabalhar com eles pra ajudar a melhorar. E o conceito e o conhecimento que eles têm da língua vai me ajudar a, juntamente com eles, construir um caminho e saber por onde a gente pode percorrer e [por onde] evitar percorrer. No meu conceito, eu gostaria de experimentar todas as metodologias que eu conheço. E a partir daí, saber qual delas o aluno tem uma melhor

resposta. Da questão aprendido. Mas eu particularmente gostaria de fazer isso. De utilizar todas as metodologias e a partir do comportamento do aluno, é explicar, apresentar uma configuração básica de aula pra todos os alunos, e de acordo com a dificuldade que cada aprendente me apresentasse, eu iria aplicar a metodologia mais adequada a cada aprendente.

Pesquisador: E de que forma você tentaria estimular a aprendizagem autônoma?

Antoine: Eu apresentaria uma atividade para os aprendentes e daria o exemplo. A partir desse exemplo, eu mostraria outros métodos de aplicação dessa atividade e pediria pra eles me darem exemplos de como essa atividade seria executada de acordo com cada método. Por exemplo, eu poderia mostrar pra eles, para uma turma de aprendentes, que tal língua, ela apresenta uma configuração de apresentação como o português. Sujeito, verbo e objeto. E aí eu mostraria pra eles que essa construção, a gente pode achar em livros. E diria pra eles, mostraria o exemplo pra eles nos livros. E diria que a gente pode achar essa construção de sujeito, verbo e objeto em outros meios. Além de livros pode estar em revistas, pode estar em mensagens, pode estar em e-mail, pode estar em sites, e pediria pra eles me apresentarem exemplos. E se eles conseguissem achar exemplos em outros lugares, que esses aprendentes me apresentassem o que eles encontraram.

Pesquisador: Antoine, muito obrigado pelo seu tempo. A entrevista foi ótima!

Entrevista Svenja

Pesquisador: Ok. Vamos começar. 1. Quando você começou a trabalhar na BA³?

Svenja: Bom, eu não sei. Na verdade eu não me lembro. Mas eu acredito que foi em 2017. Porque já faz bastante tempo né que eu estou na BA³, mas eu acho que foi em 2017 que eu comecei a trabalhar lá. Eu comecei como voluntária. E aí depois de algum tempo eu passei a ser bolsista. Consegui a vaga de bolsista com a professora Walkyria. Mas se o senhor quiser uma resposta mais exata eu posso pesquisar aqui nas minhas coisas, porque eu realmente não me lembro exatamente quando eu comecei.

Pesquisador: Não, está ótimo. É só uma estimativa mesmo. 2. Por que você decidiu trabalhar lá?

Svenja: Bom, na verdade, quando eu entrei no curso eu não conhecia a BA³. Aí depois acho que do segundo semestre, do terceiro? Não, do segundo. Eu, eu vi uma movimentação no negócio do bazar, e aí eu descobri o espaço da BA³ né, o que acontecia lá e tudo mais. Aí eu decidi ser, frequentar mais vezes. Na medida do possível eu ia frequentando a BA³. Até que um dia eu descobri que eles fizeram chamada para ser voluntário e tinha uma vaga para o curso de alemão. Aí eu decidi concorrer. Porque acho que só tinham poucos voluntários de alemão, e não tinha muita movimentação, aí eu decidi participar com esse intuito mesmo de participar mais, de colocar o curso mais em evidência lá dentro da BA³. Mas aí quando eu entrei lá eu percebi que eu aprendia muito lá dentro com as coisas, com os próprios alunos.

Pesquisador: Poxa, que bacana. Acho que podemos ir para a próxima pergunta. 3. Como é o seu dia a dia na BA³? Que tipos de trabalho você costuma desenvolver lá?

Svenja: Bom, como é o meu dia a dia na BA³. Eu geralmente fico grande parte do tempo lá né. Então eu abro a sala, eu cuido dos materiais, eu organizo os materiais nas prateleiras quando necessário, organizo a sala, cuido dos computadores, dos materiais mais valiosos que a gente tem lá. Faço relatório. Basicamente é isso que eu como bolsista deveria fazer né. E eu faço. Mas, além disso, eu costumo participar das atividades, eu ajudo os alunos, eu ajudo os professores. Então quando têm alguma atividade lá na BA³ e eu estou por lá, geralmente eu participo de todas as atividades. Então é muito legal assim o dia a dia porque é muito dinâmico. Todo o dia eu aprendo uma coisa diferente. Além dos trabalhos, vamos dizer assim, administrativos né, que eu costumo fazer, eu também tento ser mais ativa com relação a minha língua. Eu geralmente tento pensar em atividades diferentes, voltadas para a minha língua. Ajudar os meus colegas que trabalham na BA³ também, a pensar atividades pra língua deles. E me inspiro nas atividades de outros idiomas para trazer atividades para o meu idioma. Eu tento sempre pensar no meu curso porque eu percebi assim que antigamente ele era muito carente de atividade na língua né. Então, eu tento sempre levar as ideias para o meu curso, puxar a sardinha para o meu lado.

Pesquisador: E que atividades você já desenvolveu para os seus colegas de alemão.

Svenja: No comecinho do, quando eu entrei logo na BA³ eu desenvolvi uma atividade que era pra aumentar o vocabulário, e ajudei uma outra colega, eu pedi pra uma outra colega do curso pra ela fazer uma atividade voltada pra conversação. Essa atividade foi até muito boa. Era como se fosse um *Sit-in* mas não era um *Sit-in* porque era uma conversa mesmo. Então ela chegava falando em alemão e a gente conversava com ela. E era bem legal. Era um *Sit-in* avançado, vamos dizer assim. E eu sempre tento entrar em contato com as assistentes pra promover atividades né. Então, eu penso em alguma coisa que elas gostem de fazer e aí, peço para elas trazerem isso para o *Sit-in*. Geralmente a nossa relação, eu com as assistentes, dá muito certo. Além disso, eu tento ver quem é as pessoas que são mais fluentes na língua, do curso, aí eu peço para promover atividades na BA³. E isso aconteceu com o A..., aconteceu com algumas pessoas que eu pedi pra trazer atividades e eles trouxeram. Então, geralmente eu fiz assim né. Aí agora mais pro final, em 2019 né, eu acho. É 2019 e 2020, eu já pensei na atividade lá junto com o grupo de estudos que a gente fazia, que era pra, o programa de entrevistas em alemão. Também pedi pra minha professora de literatura pra ela fazer uma roda de leitura de literatura alemã, aí ela fez, ela chegou a fazer um semestre lá. E é isso.

Pesquisador: Maravilhoso. 5. Quais as dificuldades que você encontrou na sua rotina de trabalho na BA³? Já chegamos na metade.

Svenja: Bom, agora o senhor me pegou né. Eu tô pensando nessa pergunta. Dificuldade real à rotina da BA³, ao trabalho e tudo mais eu não tive. Eu não me lembro pelo menos né. Sobre dificuldade. Mas as vezes acontecia de a Casa de Estudos Germânicos ter uma programação no mesmo horário da BA³. As vezes o meu curso promovia coisas pela casa de estudos germânicos que coincidia os horários, aí eu tinha certa dificuldade, mas isso se resolvia. Meus colegas da BA³ às vezes trocavam

comigo, eles ficavam no meu horário e eu ficava no deles e aí se resolvia. Mas eu não me lembro de dificuldade não. Não me recordo.

Pesquisador: Perfeito. Próxima pergunta. 6. Na sua opinião, quais foram os benefícios advindos do trabalho na BA³?

Svenja: Ah, na BA³ eu aprendi sobre Complexidade né. Então eu entendi que não existe só um meio de aprender. Que não é só uma forma de aprender, que existem inúmeras possibilidades. Eu aprendi sobre a importância daquele espaço na nossa formação e tenho uma vontade imensa de que essa ideia se espalhe porque eu percebi a importância disso na minha formação, no meu engajamento como aluna, como futura docente né, e tudo mais. E nossa, eu cresci muito ali na BA³. Aprendi também coisas básicas de relacionamento interpessoal, administrativo, enfim, várias coisas. Cresci com o grupo de pesquisa, tanto da professora Walkyria quanto da professora Maria Clara. Deixa eu ver que mais. Os benefícios para mim foram muitos né. Com a BA³ eu tive muito mais interesse em aprender a minha língua, apesar dos percalços que aconteceram. Eu me engajei muito mais no meu curso. Pude virar até mesmo que uma referência no meu curso, uma representante da BA³. E é muito legal porque as pessoas me procuram pra saber quais são as novidades e tudo mais. Na BA³ também eu passei a gostar de outros idiomas. Então tudo o que é relacionado à língua estrangeira, eu passei a ler mais, eu passei a me identificar mais com os assuntos, os que são abordados lá, como autonomia, complexidade, motivação, e isso é muito legal. Nossa, eu me tornei outra pessoa depois da BA³. Isso eu posso garantir.

Pesquisador: Que maravilha. 7. De que formas trabalhar na BA³ ajudou você a se tornar uma melhor professora?

Svenja: Bom, como eu posso explicar, trabalhar na BA³ me ensinou que cada pessoa que está ali aprendendo é um universo, como se cada pessoa trouxesse consigo milhões de coisas que podem ou não interferir na aprendizagem, e que a gente tem que ser sensível para levar isso em consideração. Que isso pode influenciar na motivação do aluno, então. Eu aprendi a noção de professor do futuro com a professora Walkyria, que é um professor que se importa, um professor que ajuda, que aconselha. Não é só alguém que entra, dá a aula e vai embora, mas que tem esse olhar sensível né pro ser humano. E isso é muito legal. Isso é uma coisa que eu vou levar para a minha, pro meu futuro como professora. Além disso, eu também acredito que para onde eu for como professora eu vou levar essa noção de centro de autoacesso né. Porque eu acho que é a coisa mais incrível que eu já vi foi isso, foi essa noção de centro de autoacesso, onde o aluno pode entrar, o espaço é dele, ele pode participar, ele pode se envolver e compartilhar seus sentimentos, suas emoções, compartilhar sua aprendizagem. Eu acho que essa noção de centro de autoacesso também é muito forte, e algo que eu vou levar. E é isso. Eu acredito que mesmo depois de formada eu ainda vou participar da BA³ como professora e eu não quero me desvincular. Eu criei um amor muito forte pelo espaço pelo fato de ele ter me ensinado muitas coisas. Então isso eu quero levar pra mim, pra minha vida e para os meus alunos.

Pesquisador: Que bacana, Svenja. 8. Na sua opinião, qual o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem? E o papel do aprendente?

Svenja: Bom, na minha opinião e depois do contato com a BA³ eu entendo que o professor ele é um conselheiro, um orientador vamos dizer assim, nesse processo né. E que é o aluno que é o centro, vamos dizer assim, da aprendizagem né. Então ele que tem a autonomia, ele que tem o poder de escolher as coisas que aprender, a hora que ele vai, a forma. Então ele tem um papel muito ativo nesse sistema, vamos dizer assim. O professor, a partir do momento que eu entrei na BA³, eu entendi que o professor não é o centro né. Ele sai do centro e quem entra no centro é o aluno. Então eu acredito hoje que o aluno tem um poder, um papel mais ativo do que o professor, vamos dizer assim. O professor ele tá mais ali para orientar, para aconselhar, do que no centro da aprendizagem. Então, a partir desse momento, eu entendo a importância também do aluno tomar mais essa consciência de que ele é o responsável pela aprendizagem. Eu acho que isso tem que ser ensinado né. Porque nem todo o mundo que entra na universidade entra com essa consciência. Então aí a importância da BA³ né nesse processo todo. A BA³ entra aí, no papel de orientar, de ensinar como aprender. Não sei se deu pra entender. Divaguei.

Pesquisador: Está dando para entender sim. Resposta maravilhosa. Penúltima pergunta. 9. Em que aspectos a sua visão sobre os papéis do professor e do aprendente era diferente antes de você começar a trabalhar na BA³? Como você entendia o processo de ensino e aprendizagem?

Svenja: Antigamente, antes de entrar na BA³, eu pensava que eu ia para a escola ou para a universidade, o professor ensinava e eu aprendia. Eu não tinha essa autonomia de ir atrás de outros materiais. Eu me detinha àquilo que o professor dava em sala de aula. Quando me surgia alguma dificuldade, eu tentava procurar outros métodos, mas aqueles mesmos sabe de sala de aula, o professor ensinando e eu aprendendo. Então vídeo aula, e eu ficava restrita a isso, porque eu achava que isso era como deveria se aprender, era assim que se aprendia. E depois de eu ter entrado na BA³ eu descobri que tinha outras possibilidades né. Que na verdade não era o professor o responsável pela minha aprendizagem. Isso também mudou porque, não só eu mas outras pessoas também, a gente costuma culpar o professor né quando a gente não aprende. Ah, o professor é ruim, a sala de aula tá quente, não sei o que, o material é ruim. E, na verdade, quando você entende né o seu papel na aprendizagem, que foi o que eu passei a entender, eu entendi que eu que sou a responsável. Então, se eu aprendo ou não, a responsabilidade é minha. Então, eu entendi que todo o mundo é capaz de aprender uma segunda língua, uma terceira língua de interesse para a gente. E quando eu entrei na BA³ eu entendi o meu papel como aluna. Então eu comecei a procurar novos materiais, comecei a procurar outras formas, participei muito ativamente das coisas, então isso fez o meu vocabulário de alemão aumentar muito. Procurei novas formas de, não tradicionais, vamos dizer assim, de aprendizagem e deu muito certo. Então, é, isso mudou muito porque eu tomei uma postura não passiva, mais ativa na minha aprendizagem e isso foi muito legal, isso mudou muito. E eu acho que isso tem que ser ensinado para as pessoas. Porque as pessoas ainda estão muito nesse método tradicional, que não é errado né, mas que há outras possibilidades. Ah, uma outra coisa também é que depois que eu entrei na BA³ eu comecei a produzir o meu próprio material de estudo, então, eu fiz alguns jogos, alguns jogos eu deixei na BA³, outros eu fiz pra mim mesma, então eu comecei a fazer alguns materiais pra mim, pra eu aprender né, e para os meus alunos do futuro.

Pesquisador: Que resposta maravilhosa. Vamos para a última pergunta. 10. Se você começasse a trabalhar hoje em uma escola, como você acha que seriam as suas aulas?

Svenja: Olha, eu sou um pouco realista, eu sei que o sistema educacional ainda é um pouco complicado, não dá tanta liberdade para o professor assim, ainda tá muito fechado no sistema tradicional. Mas eu sei também que existem possibilidades e que existem espaços onde, espaços de manobra onde o professor pode incluir aí no meio dessa dinâmica as noções que eu aprendi na BA³. Então eu sei que onde houver possibilidade eu vou aconselhar o meu aluno a se tornar autônomo, a ser um aluno autônomo, um participante ativo da aprendizagem. E tentarei ao máximo possível levar essas noções de autonomia, de motivação. E eu sei que já vai sair de mim esse olhar, esse olhar da complexidade sabe. Então eu acredito que as aulas já vão ser diferentes por essas noções. E depois dessas noções, através na verdade dessas noções, que eu pretendo tornar as aulas um pouco mais dinâmicas, voltada para o interesse dos meus alunos. Sempre levando eles a serem independentes, a serem alunos autônomos mesmos, alunos que tomem a responsabilidade para si e façam acontecer. Eu acho que é isso, e eu espero muito, muito, muito que essa aprendizagem né da BA³ e o jeito que eu aprendi as outras línguas na BA³, que eu pude praticar as outras línguas na BA³, que eu possa levar isso pra minha sala de aula e que os meus alunos possam ser alunos independentes, alunos autônomos e que isso seja um diferencial.

Pesquisador: Svenja, muitíssimo obrigado. A entrevista foi maravilhosa.

Entrevista Hazret

Pesquisador: Podemos começar?

Hazret: Sim.

Pesquisador: Vamos lá. 1. Quando você começou a trabalhar na BA³?

Hazret: Eu comecei a trabalhar na BA³ no segundo semestre de 2019, mais ou menos lá por agosto. Meados de agosto. Peraí professor, deixa eu confirmar.

Pesquisador: Não precisa. É só uma estimativa. Ótima resposta. Seguindo. 2. Por que você decidiu trabalhar lá?

Hazret: Eu tomei a decisão de buscar me voluntariar na BA³ porque eu não... eu me considerava uma pessoa sem autonomia pra nada. E como eu já tinha entrado em contato com pessoas que eram autônomas na sala de aula, eu comecei a me interessar por esse tema e aí eu descobri que na BA³ tratavam sobre esse assunto, então o meu maior interesse era esse, de aprender como era que uma pessoa poderia se tornar autônoma. Então foi esse que foi a minha motivação.

Pesquisador: Ótima resposta. 3. Como é o seu dia a dia na BA³? Que tipos de trabalho você costuma desenvolver lá?

Hazret: Logo quando eu comecei a ficar lá na BA³ para atender as pessoas, a maior parte das coisas que eu fazia lá era mais arrumar a estante de Alemão, é, ficava lendo os livros que tinha por lá que me interessavam. Eu atendia as pessoas que iam lá procurar. E o primeiro semestre que eu fiquei lá, eu considerei assim muito parado. Eu não via assim muita coisa, não tinha reunião. E aí depois eu fui entender que, na verdade eu cheguei até a ficar um pouco decepcionada, mas aí depois que eu fui entender que eu tinha entrado em um período que ia ter o CLAFPL e por causa disso a professora Walkyria, ela tava um pouco ausente ausente. Depois ela explicou isso pra gente. Depois ela falou “olha, não é assim que funciona, a BA³ a gente tem reuniões, a gente faz atividades, e tudo. Só que, esse semestre, como a gente está totalmente voltado pro CLAFPL, não vai acontecer isso aqui”. Aí eu comecei a trabalhar pro CLAFPL junto com o professor M.A., trabalhando diretamente com ele. Aí depois que passou o CLAFPL foi que foram surgindo assim as atividades, as reuniões de grupo e discussões sobre o tema de autonomia. Aí que eu fui entender mesmo como é que era que funcionava lá. Eu mesma nunca cheguei a desenvolver nenhuma atividade no Alemão. A gente chegou a fazer várias menções de fazer, mas aí nunca dava certo de fazer. Inclusive, agora quando foi já pro final do meu TCC, também fiquei de fazer uma atividade lá, mas aí como o meu TCC tava ficando muito grande, a professora falou que era melhor que eu não fizesse isso agora e me concentrasse mais na pesquisa. E acabou não dando certo de novo. Mas assim, só as atividades que não deram certo pra mim, mas o resto, participar das reuniões, principalmente sobre autonomia, eu sempre participava.

Pesquisador: Por que você não organizou atividades? Algum motivo em especial?

Hazret: Primeiro porque eu não me sentia segura pra fazer sozinha. Então eu sempre procurava alguém pra fazer comigo. Mas sempre acontecia alguma coisa que num dava certo. A última vez que eu lembro foi justamente que, eu ia desenvolver uma atividade que ia constar no meu TCC, só que como eu tinha optado por fazer um artigo, a professora achou que a atividade mais a pesquisa já ia ficar uma coisa muito grande. E realmente iria ficar porque só a pesquisa, o meu artigo ficou com vinte e poucas páginas mais ou menos. Então não dava. Se eu tivesse optado pelo outro tipo de trabalho, a monografia, aí daria. Então eu me lembro que da última vez que eu tentei não deu certo por isso. Aí das outras vezes era alguma coisa que acontecia. Era eu e a Svenja que íamos fazer. Aí depois já era eu e a Y... que íamos fazer. Eu num lembro direito o que foi que levou, mas eu lembro que aconteceu alguma coisa.

Pesquisador: Entendo. Próxima pergunta. 4. De que maneira você ajuda os usuários da BA³?

Hazret: Os usuários, em si, eu percebi que eles não precisavam de muita ajuda. Era mais uma dúvida aqui, outra ali. Tipo, as vezes eles queriam saber como funcionava as atividades,

mas assim vim até mim pra pedir ajuda foi raro. Era mais assim, por exemplo, tinha um senhor que estudava Alemão e ele sempre ia pra lá, as vezes comigo, as vezes com a Svenja, pra tirar algumas dúvidas de gramática do Alemão. Mas tirando ele, era pouca procura assim no sentido de pedir ajuda. Eu acho que o que eu mais fiz ali foi incentivar os meus colegas a usar a BA³, porque eu percebia que, eu percebia não, na verdade isso saiu na pesquisa né que a professora Walkyria fez, que os usuários do curso de alemão não usavam, e eu não entendia o porquê. Então eu sempre procurava divulgar o espaço, sempre colocava no grupo o que ia ter lá. E sinceramente eu senti que houve sim uma, um aumento dessas pessoas procurando a BA³ e eu me sinto assim um pouco responsável, porque quando teve a Semana Acadêmica né, A Y... e eu preparamos um trabalho, uma apresentação só sobre a BA³. E aí a gente divulgou bastante, falamos bastante, e a gente sentiu que teve sim um aumento, principalmente por parte dos calouros, procurando e participando das atividades.

Pesquisador: Entendo. Chegamos na metade. 5. Quais as dificuldades que você encontrou na sua rotina de trabalho na BA³?

Hazret: Olha, sem dúvida nenhuma foi a falta de tempo. Eu queria me dedicar muito mais. Porque quando eu procurei a primeira vez a BA³ pra ser voluntária, eu tinha muito tempo livre. Só que aí, nesse período eu não fiquei. Depois, eu acho que uns seis meses depois que eu fui chamada. Só que como eu já estava trabalhando na FALEM, aí eu pude dedicar só quatro horas semanais pra BA³. Então eu me sentia um pouco deslocada porque eu nunca podia participar das coisas porque eu não tinha tempo. Então era mais isso a minha, assim que eu ficava um pouco chateada, mas eu tinha que trabalhar também. Então foi isso, a falta de tempo. E também, esse tempo livre, tempo livre não, essas quatro horas que eu dedicava era sempre entre um intervalo de aula e outra, e eu tinha que fazer os trabalhos, então basicamente eu ficava na BA³ fazendo os trabalhos que eu tinha que levar para a sala de aula.

Pesquisador: Verdade. 6. Na sua opinião, quais foram os benefícios advindos do trabalho na BA³?

Hazret: Nossa, olha, muitos. Muitos mesmo os benefícios. O maior deles foi participar das reuniões sobre a autonomia, de entrar em contato com textos que eu não ia entender porque eram em inglês. Então como eram explicados em português, nossa isso pra mim foi muito aprendizado. Tem uma frase que eu nunca vou esquecer que o senhor leu lá. Que o autor dizia que quando a pessoa aprende a ser autônoma nos estudos isso acaba assim perpassando assim pra vida. E eu senti que comigo aconteceu muito isso, sabe. Eu aprendi a estudar sozinha e todas as outras áreas da minha vida mudou, assim, depois que eu entrei em contato com o tema da autonomia. Isso passa pelo meu trabalho hoje em dia, eu não fico mais esperando ninguém, eu vou atrás. Então esse era o tipo de comportamento que antes de eu conhecer esse assunto na BA³, eu não tinha. Eu não tinha porque, eu nem sei, eu fui criada assim, eu estudei assim, eu num sei dizer. Só sei que eu não tinha, e eu sempre ficava esperando. Para mim, sempre alguém tinha que me ensinar e hoje em dia eu tenho outra atitude diante dos estudos, diante da vida, de tudo.

Pesquisador: Nossa, que legal. Deixa eu ver se eu entendi bem. A BA³ te ajudou a ser uma aprendente mais autônoma, é isso? Você acha que a sua proficiência melhorou desde que começou a trabalhar lá?

Hazret: A proficiência em Alemão em si, eu não sei dizer se está melhor, porque eu não tenho assim com quem estar treinando o Alemão. Até tenho, mas por exemplo, com a Y... às vezes a gente tenta, só que como o dia a dia dela é super ocupado e o meu também agora que eu estou trabalhando né de novo, a gente meio que não falou mais. Então a proficiência eu não sei, mas eu sei dizer que o que melhorou foi a forma como eu vejo a língua, a forma como eu busco agora as informações. Porque antes eu achava tudo muito difícil. Eu achava que não dava pra aprender, por exemplo, se não tivesse um professor do meu lado ensinando, isso era uma crença que eu tinha. Eu achava que eu só poderia aprender alguma coisa se eu tivesse alguém físico ali do meu lado me ensinando. Isso mudou, com certeza. Hoje em dia

eu já nem, eu procuro aqui quando eu tenho algum tempo livre, que tá cada vez mais escasso, eu sempre procuro estar lendo algum texto nem que seja pequeno. Que eu tenho alguns textos aqui, que não chegam a ser infantis, mas eles são de fácil compreensão, pra eu não esquecer o idioma. Mas eu não estou lidando diretamente com o idioma, estudar assim, eu não estou mais estudando, desde quando eu me formei, desde quando eu apresentei o meu TCC. Então eu não sei dizer assim em relação à proficiência. Mas em relação a tudo que gira em torno da, do aprendizado, isso com certeza melhorou. Por exemplo, se eu quisesse agora assim aprender alguma coisa, sei lá, se houvesse a necessidade de eu aprender alguma coisa, eu saberia como me virar sozinha. E nessa época de pandemia isso é fundamental. Mais uma coisa que eu percebo assim que, tudo que aprendi, tudo o que eu li ali na BA³, nesses momentos de pandemia, nossa! Pra mim assim são informações que valem ouro.

Pesquisador: De que formas trabalhar na BA³ ajudou você a se tornar uma melhor professora?

Hazret: Bom, acontece que eu nunca dei uma aula assim. A não ser lá na Escola de Aplicação. E mesmo assim, como é só uma aula mesmo que a gente dá eu nem sei se conta assim, pra identidade de professor. Apesar de eu ter estudado Letras, todos os locais que eu consegui trabalhar não era como professor. No caso, eu trabalhei na FALEM, eu trabalhei depois lá no Idioma sem Fronteiras com o professor M..., mas sempre como secretária. Então, eu não sei assim né? Eu tenho que primeiro ter essa experiência de me tornar uma professora de verdade, não só no papel, pra poder ver assim como eu me sairia. Mas eu imagino que ali na BA³ eu aprendi muita coisa vendo os professores. Por exemplo, vendo o senhor falar com os alunos, sempre com muita empatia, sempre procurando entender o lado do aluno, sempre procurando tirar as dúvidas. A professora Maria Clara também. Então todos os professores que eu vejo ali, eu sempre procuro ficar observando como é que eles tratam, como é que eles trabalham, como é que eles fomentam a autonomia nos alunos que sempre estão ali procurando por eles. Então eu me baseio assim, no olhar mesmo. Mas assim, como eu nunca dei aula, só quando eu tiver a experiência mesmo.

Pesquisador: Perfeito. Estamos quase acabando. Você diz que observou os professores fomentando a autonomia. O que você aprendeu com essas observações? Algo te marcou?

Hazret: É, o que eu observava ali com o senhor, com a professora Maria Clara, até mesmo a professora S..., que ela fica por ali, o que eu observava ali, era que quando um aluno ia por exemplo tirar alguma dúvida, isso é unanimidade, vocês nunca dão a resposta assim pronta, completa. Vocês sempre ficam tentando arrancar do próprio aluno a resposta. Eu já observei isso várias vezes. Então eu imagino que isso é uma forma de fomentar a autonomia. E também sempre procurando extrair do aluno o conhecimento que as vezes nem ele sabe que ele tem. Inclusive comigo eu já vi vocês fazendo isso. Então eu acho muito legal assim isso porque eu, por exemplo, tava acostumada a perguntar e a resposta já vim pronta. E eu já fui observar esse outro tipo de abordagem do professor lá na BA³.

Pesquisador: Ótimo. 8. Na sua opinião, qual o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem? E o papel do aprendente?

Hazret: Essa pergunta ela é bem difícil, mas o papel do professor, ele não é só de transmitir o conhecimento. Isso eu já aprendi. Na verdade, ele troca conhecimento com o aluno né? Porque o professor nunca sabe tudo. Isso também era uma crença que eu tinha de achar que o professor sempre tinha que saber tudo. Mas mais uma coisa que eu aprendi nas reuniões da BA³ foi isso. Que o professor na verdade ele também tá o tempo todo ali aprendendo. E o papel do professor ele passa por outras profissões. Por exemplo, tem que entender um pouquinho de Psicologia, porque os alunos eles demandam esse tipo de comportamento do professor, de sempre entender, não romantizar, de achar que professor é pai e mãe, mas que o professor precisa sim ter essa empatia com o aluno. Pra se colocar no lugar do aluno. E o aluno também. O papel do aluno, do aprendente no caso, é sempre estar buscando, mas isso também é uma coisa que muitas vezes a gente precisa aprender. Porque nem todo o mundo

sabe que isso é possível, uma coisa tão simples. Eu me lembro que uma vez o senhor falou lá na reunião né, que o senhor foi conversar com a professor L... e falou pra ela que o seu professor não tava ensinando o que era pra ser ensinado. Aí ela disse assim, tá se ele não tá ensinando, vá estudar. E é uma coisa tão óbvia, mas sei lá, parece que não é. Parece que não é. E aí depois o senhor falou assim égua verdade, nunca tinha parado pra pensar, porque é que eu não vou atrás né? Então isso foi também uma das coisas que me marcaram e eu acho que é por aí. Que o aluno, ele tem que buscar. Mas quando ele não sabe buscar, é papel do professor que ensine ele que isso é possível, né? Então eu acho que começa por aí, e depois vai se aprofundando nas relações, e aí já vem essa questão que entra um pouco de Psicologia também, porque acaba saindo amizade, uma amizade entre professores e alunos. Então eu acredito que por hora o que passa na minha cabeça em relação a isso são essas coisas né? Eu sei que tem muito mais, mas por hora o que eu me lembro é isso.

Pesquisador: Penúltima pergunta. 9. Em que aspectos a sua visão sobre os papéis do professor e do aluno era diferente antes de você começar a trabalhar na BA³? Como você entendia o processo de ensino e aprendizagem?

Hazret: Olha, foi um divisor de águas, porque eu era aquele tipo de aluno que falava muito dos professores. Tipo, eu falava por exemplo assim “Ah, tal professor não tem didática” ou “Tal professor não ensina o que tem que ser ensinado”. Eu não tinha muita paciência. Mas quando eu passei a atuar na BA³, eu deixei de ser aquele tipo de aluno que só reclamava, sabe, e passei a ter outras atitudes. Eu já ia direto para os livros. Eu pegava o assunto e estudava por conta própria. Sempre tentando colocar as estratégias de aprendizagem que eu aprendia lá na BA³. Então mudou muito, muito mesmo, a minha forma de pensar. Em relação aos estudos.

Pesquisador: Entendo. Bom, última pergunta. 10. Se você começasse a trabalhar hoje em uma escola, como você acha que seriam as suas aulas?

Hazret: Eu ia sempre procurar ouvir o aluno e tentar aproveitar ao máximo os conhecimentos dele. Porque isso era uma grande frustração que não só eu, mas muitos colegas, tinha em sala de aula: que, quando a gente ia, tinha um certo professor que pedia pra gente falar ou fazer trabalho escrito e aí a gente fazia. Obvio que a gente não fazia 100%. Só que ele sempre mudava tudo. Tudo! Tipo, a gente colocava uma palavra... nada se aproveitava. Aí a gente “Meu Deus!”. Aí a gente pegava o mesmo trabalho e mostrava pra outra professora. Não só uma, as vezes a gente mostrava para mais de uma. E perguntava: “professora, o quê que a gente poderia alterar assim?”. Aí ela fazia correções normais, mas não mudar tudo. Aí a gente já não sentia nem vontade de participar dessa aula, porque nada do que a gente falava se aproveitava. Então isso é uma coisa que eu jamais faria com os meus alunos. E segundo: procurar sempre mostrar pra ele que ele é capaz de aprender, que ele pode fazer isso de forma autônoma, mas que se ele não se sentir à vontade ele pode também me procurar pra perguntar. E sempre assim, conversando, tentando entender. Porque eu vi, por exemplo, lá na Escola de Aplicação, eu vi um aluno passando mal, passando mal de verdade, por apresentar um trabalho na frente de outras pessoas né. E eu fiquei olhando assim para aquele rapaz e pensei: “Nossa, eu nunca tive dificuldade nenhuma de me apresentar”. Então as vezes por a gente não ter a dificuldade, é difícil a gente se colocar no lugar do outro. E eu via aquela professora pegando na mão dele, eu via aquela professora meditando com ele, aí eu falei “isso é uma professora de verdade”. Que está ali ajudando, e não falando vai que tu consegue. Até porque tem vezes que a pessoa realmente não consegue. Entende? Então, eu acho que o professor, por isso que eu falei naquela hora lá que passa um pouco por psicologia também. Um pouco não, eu acho que até muito. Porque é difícil as vezes a gente entender até que ponto a gente pode ajudar, até que ponto a gente pode interferir. Quando é que a gente tem que chamar atenção, quando é que a gente tem que fomentar a autonomia, mas quando que a gente tem que, não fomentar a autonomia, mas quando que a gente tem

só ouvir mesmo. As vezes o aluno quer mesmo atenção e tudo. Então eu acho que eu procuraria ser esse tipo de professora. Não sei se eu ia conseguir, mas eu ia tentar pelo menos.

Pesquisador: Muito obrigado pela sua participação.

Entrevista Paula

Pesquisador: Vamos começar.

Paula: Ok.

Pesquisador: 1. Quando você começou a trabalhar na BA³?

Paula: O meu contato na BA³ começou ano passado, em setembro, mais especificamente, do ano passado. Devido meu curso ser intervalar, esse é o período que eu estou mais livre. Eu já tinha ouvido falar, pelos veteranos, sobre a Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma. Então, assim que o meu período letivo terminou, quando eu precisei de um espaço para estudar, em setembro, eu comecei o meu contato né na BA³ para trabalhar e estudar lá. Professor, estou um pouco nervosa.

Pesquisador: Mesmo? Pode ficar tranquila. São perguntas bem simples. Ótima resposta. Próxima pergunta. Por que você decidiu trabalhar lá?

Paula: Bom, eu fui experimentar primeiramente. Pelo que eu já tinha ouvido falar. Eu ouvi falar que quando nós precisássemos de um lugar para estudar, que nós quiséssemos trabalhar, que nós quiséssemos fazer as nossas pesquisas, nós podíamos recorrer à BA³. E assim, quando eu precisei, eu fui lá e, como eu posso descrever aqui? Eu me senti muito à vontade, como se eu estivesse, digamos, em um espaço de estudo na minha própria casa. Apesar de ter outras pessoas entrando, as vezes para fazer também os seus trabalhos, para ter a sua roda de conversa ali né dos outros cursos, em nenhum momento eu me senti assim em um lugar pesado. Eu sempre me senti muito à vontade para fazer as minhas pesquisas, para fazer os trabalhos. Quando eu precisava de um livro da minha área eu sabia que eu podia encontrar lá. E pelo, pela troca de conhecimento. Que no decorrer do período que a gente passa lá, a gente tem contato com os outros cursos e com os outros idiomas.

Pesquisador: Nossa, que interessante! Próxima pergunta. 3. Como é o seu dia a dia na BA³? Que tipo de trabalho você costuma desenvolver lá?

Paula: Bom, assim que eu chego, independente do horário, se é pela manhã as vezes ou pela tarde, eu gosto de assinar logo a frequência. Colocar meu nome, o horário que eu cheguei, que eu sei que isso ajuda a manter né, pelo menos pra instituição né. Pra saber que os alunos estão realmente usando o espaço. E, normalmente os trabalhos que eu faço lá, muitas vezes é artigos, a pesquisas de artigos, os livros que tem ali, da minha língua alvo, me ajudam muito. Eles me ajudaram muito, por exemplo, quando eu estava trabalhando em um artigo. Quando nós desenvolvemos uma roda de conversa também com os calouros, logo quando chegaram. O *Sit-in* né, eu participei como aluna. Eu ainda não desenvolvi nenhum trabalho meu lá. Eu procurar estar o máximo que eu posso lá envolvida até pra mim aprender, saber como é que eu posso, de que maneira eu posso utilizar. Desenvolver um trabalho, por exemplo, desenvolver um *Sit-in* onde eu ministraria. Não, eu nunca fiz trabalhos assim. Ainda não (risos). Mas eu pretendo. Pretendo criar rodas de conversa, envolver. Bom nós íamos fazer, tínhamos planos para fazer nesse semestre, mas devido a pandemia, parou.

Pesquisador: Que bacana! Você disse que ainda não desenvolveu nenhum trabalho lá. Por que não?

Paula: Como o meu contato maior foi no ano passado, era o meu primeiro semestre, então eu não tinha assim, eu ainda estava aprendendo sobre a BA³, sobre *Sit-in*, sobre as coisas que a gente podia fazer lá. Então era tudo muito novo para mim. E eu ainda estava aprendendo. E aí eu tava pretendendo discorrer agora, depois desse meu segundo semestre. No caso, como o meu curso é intervalar, o meu segundo semestre terminou em fevereiro e, tecnicamente, minhas férias começaram em março. Era quando eu iria fazer. Eu já tinha conversado, eu ia envolver os calouros que chegaram. Mas aí né, infelizmente não foi possível.

Pesquisador: Poxa, que pena! Que tipo de trabalho, além da roda de conversa, você gostaria de desenvolver lá? Alguma ideia em mente?

Paula: Assim, um trabalho inicial. Nós sabemos que para quem não conhece, quem quer ter, quem está tendo o seu primeiro contato com a LIBRAS né, eu acho importante você usar as

frases mais comuns, as saudações, ensinar, e fazer jogos. Ou então com música, a frase que aprendeu. Em músicas de crianças, há sempre frases simples que a gente pode usar pra aprender. Então um “bom dia”, um “boa tarde”, uma frase curta como “está tudo bem?” ou “como posso ajudar?”, e aí tentar jogar por exemplo numa música. Porque a música, como a melodia já está na mente, ficaria mais fácil pra tentar separar o português da LIBRAS. Porque é onde muitas pessoas erram. Elas tentam fazer a tradução simultânea né, português e LIBRAS, ao pé da letra, mas não é assim. Não é a mesma ordem né. Então, é mais algo voltado pra isso. Pra que fixasse né. Como uma música já conhecida por muita gente. Principalmente música de criança, já ficaria mais fácil. Ensinaria as frases simples, os sinais. Sem algo mecânico, regra. Não. Vamos aprender isso, isso, essa ordem, como acontece em cursos livres. Eu queria algo que eles pudessem, quando encontrar um surdo, conseguir uma rápida comunicação. Mesmo que fosse através de uma música de criança.

Pesquisador: Em setembro do ano passado você havia acabado de finalizar o primeiro semestre?

Paula: Exatamente, porque o meu curso ele é intervalar. Então o semestre dos cursos intervalares começa em julho. Julho e agosto né? Aí finaliza um semestre. É o dia todo que temos de aula. Então o meu primeiro semestre foi em julho do ano passado. Julho, agosto e finalizou. Aí setembro começaram o recesso, as férias, como seriam. Aí a gente fica até dezembro. Aí a gente volta as nossas aulas dias 2, dia 3 de janeiro, até final de fevereiro. E aí a gente tem esse período por exemplo. É muito tempo para a gente ficar parado. Então, no caso, a gente tem que correr atrás. Se não tem nenhum curso fazendo. Aí, no meu caso, para onde eu fui? Recorri à BA³. Porque eu já tinha ouvido falar e como eu gostei muito do espaço. E o que eu tenho aprendido, eu tenho sempre passado para os outros alunos.

Pesquisador: Paula, você chegou a se tornar voluntária da BA³? Ou apenas usava o espaço como aluna?

Paula: Professor, eu ia ser voluntária agora, nesse semestre de março. Eu já tinha, eu tenho uma colega no curso de francês, ela ia marcar uma reunião com a professora Walkyria para mim. Ela até marcou, na verdade. Para mim e para uma outra colega de LIBRAS. A minha colega foi, só que assim, a gente acabou se desencontrando. Aí, essa minha colega encontrou até o Antoine e aí ele falou pra ela né que me conhecia. Aí ele falou que ia tentar falar com ela de novo. Porque a moça que tava de LIBRAS não ia mais ficar, parece. E aí eu tava correndo atrás disso nesse semestre. Mas ano passado, foi só como aluna. Eu pretendia começar esse semestre agora.

Pesquisador: Entendo. Então talvez essa próxima pergunta seja um pouco estranha pra você, mas acho que vale a pena perguntar. Porque embora você não tenha sido uma voluntária oficial, você desenvolveu alguns trabalhos lá. 5. Quais dificuldades que você encontrou na sua rotina de trabalho na BA³.

Paula: Eu acho que assim. As dificuldades da rotina por exemplo. Às vezes você tem poucos voluntários. Quando não tem voluntário, a BA³ fica fechada. Então já não tem como usar. Não pelos voluntários em si, mas, por exemplo, só havia até então uma voluntária de LIBRAS. Quando eu fui lá ano passado eu via voluntários de várias línguas né. Sempre envolvidos, e eu falei poxa vida. E dava pra ter voluntários do curso de LIBRAS já que é o nosso período de férias. Mas a maior dificuldade, no meu ponto de vista, é a nossa base de apoio não ter um real apoio né. De cima, vamos dizer assim. Era a única dificuldade que às vezes eu encontrava. Quando eu ia lá para fazer uma coisa e, poxa, tá fechado. Não ter quem ficasse. Até porque os alunos às vezes têm seus trabalhos, então, ou estão em aula no período regular. Acho que seja isso.

Pesquisador: 6. Na sua opinião, quais foram os benefícios advindos do trabalho na BA³? Inclua nisso o nosso grupo de estudos.

Paula: Eu acho que um dos maiores benefícios foi a autonomia. Começar a desenvolver isso né. É o que a base, o nome é Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma, então essa

autonomia nossa como aluno né? Partir da gente na hora da produção. Sair daquela posição de aluno né, mais passivo um pouco, e se tornar mais ativo né, já com um olhar de futuro professor. Não é verdade? E isso aprendi demais, principalmente nas reuniões do grupo de estudos. Eu ficava observando, e vendo como as ideias surgiam com facilidade, e eu pensava “meu Deus, eu não tenho ideia pra isso”. Eu pensava assim né. E a criatividade que vai surgindo. Ao mesmo tempo que eu ouvia um falando, iam surgindo ideias em mim também. Eu ia pensando, poxa, dá pra fazer dessa forma também né. Dá pra fazer dessa outra. É algo assim, essa troca de conhecimentos é, como é que eu posso dizer, me deixa alegre, eufórica até, demais. Em querer fazer. Poxa, a ideia vem assim e a gente nem sabe como vai colocar ela em prática. Mas aí, tipo, só o fato de já ter surgindo uma ideia, você já fica, poxa, que legal. E aí depois a gente dá um jeito, consegue colocar em prática, ou então como a gente consegue aperfeiçoar. É isso (risos). Pra mim realmente foi isso. Foi começar a desenvolver essa autonomia. De criar, de fazer, de montar, de preparar junto né. Você pega ideia de um e outro e fazer um trabalho, como foi a Oficina de Vocabulário.

Pesquisador: Que bom. Acho que podemos ir para a próxima pergunta. Estamos quase terminando. 7. De que formas trabalhar na BA³ ajudou você a se tornar uma melhor professora?

Paula: Acredito que você incentivar o aluno a buscar né, a se desenvolver, a trabalhar as suas dificuldades, trabalhar junto com ele mesmo, ou então fazer ele trabalhar as suas próprias dificuldades. Acho que, foi algo que eu aprendi. E como professora é o que eu passaria para os meus alunos. Independente da escola em que eu fosse trabalhar né. Fazer eles desenvolverem isso, essa autonomia deles. Em aprender independente dos recursos que a escola tiver. Com o pouco que tiver a gente consegue. É pouco mas tem alguma coisa. Se tiver recurso melhor ainda. Eu acho que fazer eles né, instigar isso neles. Deles correrem atrás, de desenvolver essa autonomia neles. Passar isso pra eles. Como aluna foi o que eu aprendi, e como professora é o que eu passaria para eles.

Pesquisador: Poxa, que resposta bacana. Quase acabando. 8. Na sua opinião, qual o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. E o papel do aluno?

Paula: Nossa, essa pergunta ela é bem... Ela é uma ótima pergunta. Eu fiquei pensando aqui né. Qual é o papel? Qual é o nosso papel, enquanto professor né, no ensino e aprendizagem. Tem assim, tem uma passagem da Bíblia que diz assim: “se o teu dom é ensinar, então que haja dedicação no ensino. E eu levo muito isso comigo. E eu acho que assim, independente do que você for lecionar, eu acho que como professores o nosso papel não é só passar isso aqui. Tá AB no quadro e o aluno tem que aprender AB. Mas assim, levar ele a entender porque eles têm que entender AB. Por que eu tenho que aprender isso? Eu acho que eles têm que ter algum prazer. Eu acho que qualquer matéria, por mais chata que ela possa parecer, eu acredito que se houver dedicação, sempre há uma maneira de fazer um ou outro aluno gostar, aprender. Não só por decorar, não só porque ele tá sendo obrigado. Mas fazer ele sentir esse desejo. E aquilo ficar na mente dele. Aquilo que ele possa lá na frente, tipo, que ele não vá esquecer. Que não foi decorado, ele aprendeu. Na verdade, eu acho que quanto ao nosso ensino e aprendizagem, falar “olha isso é importante pra sua vida. Não só aqui. Pode ser fundamental assim lá na frente. Você pode até se deparar com isso. Eu acho que até mesmo para as matérias de cálculo que, com muito tempo eu trabalhei ensinando matemática a muitos alunos, e nossa. E ver neles, aqueles alunos que nossa não gostavam, sentindo prazer, aprendendo, vendo os resultados, ver eles se interessando é melhor ainda. Então eu acho que o nosso papel é isso. Não é só passar isso, mas poder transmitir né, colocar toda a nossa dedicação, nosso empenho, desejando sempre o melhor, pra que a gente possa ter deles o melhor. No caso, o papel deles enquanto aprendente. E o papel do aprendente né, no caso? Essa outra pergunta. Agora eu vou me colocar nessa situação. Porque eu acho que enquanto aprendente, nós também temos um valor muito importante. E eu já falo assim quanto aos aprendentes somente no nível de universidade, nos universitários. É instigar isso.

Isso do professor, é questionar. Tipo, eu gosto demais quando os alunos me questionam, me perguntam. Então enquanto aluna eu procuro fazer isso. Às vezes era a aula mais chata, que dá sono, mas se eu conseguir, se tiver algo naquela aula que me chame atenção, eu vou fazer um esforço e eu vou “professor, por que isso?”. Eu digo isso por experiência própria. E fazer o professor parar naquele momento pra explicar, pra trazer uma situação, trazer um exemplo, e aí outro já lembra de uma outra coisa e eu acho que isso contribui também. Até porque eu acho que nosso caso de universitários, os nossos professores já trabalham muitos anos né? Estão acostumados com diversos alunos, e talvez a gente seja só mais um. Mas aí eu não preciso ser só mais um. Eu posso dar o meu melhor também. Tirar o melhor do meu professor, melhor dizendo né. Tirar o melhor dele. Porque eu sei que se ele está ali ensinando, ele é um dos melhores, não é verdade? Então eu preciso tirar de alguma forma isso dele. Pra que eu consiga também absorver. Pra que eu, como futura professora, não venha a errar naquilo que eu acredito que ele esteja errando. Que ele me sirva como um espelho. Seja pra me melhorar, seja pra o que eu não iria fazer. Sem eu precisar estar jogando, sem eu precisar estar ofendendo, jogando isso na cara dele. Eu acho que não há necessidade disso.

Pesquisador: 9. Em que aspectos sua visão sobre os papéis do professor e do aprendente era diferente antes de você começar a trabalhar na BA³? Como você entendia o processo de ensino e aprendizagem?

Paula: Quanto a questão de sala de aula, eu acho que ajudou mais a solidificar aquilo que eu já levava quanto a lecionar, a ensinar. Mas quanto à língua, realmente, algo assim diferente. Na verdade, porque só o fato de você lecionar uma língua, acredito que tem que ser diferente. Porque não vai ser algo que o aluno vai encontrar tão facilmente no conteúdo dele. A não ser que, tipo, ele tenha algum contato com alguém diretamente, diariamente com a língua. E caso ele não tenha, eu acho que no nosso caso como professores é fornecer esses meios, de como então eu posso absorver, aprender a língua. Como eu posso desenvolver a minha fluência. Então eu acho que nas reuniões da BA³, principalmente no grupo de estudos, nas nossas conversas, foram propostas questões de redes sociais, as questões da Oficina de Vocabulário. Então assim tudo isso foi algo que foi acrescentando. Acrescentou muito pra mim. No meu entendimento né quanto ao ensino da língua.

Pesquisador: Última pergunta. 10. Se você começasse a trabalhar hoje em uma escola, como você acha que seriam as suas aulas?

Paula: Eu acho que eu levaria, eu mostraria sempre um pouquinho de teoria em relação à língua, à LIBRAS. Principalmente curiosidades, dúvidas, de construção de algumas coisas em relação à língua. Mas na parte prática, porque praticamente a LIBRAS ela é, diferente de outras línguas, ela é muito prática, sempre levar uma conversação diferente. Ou eu montaria um pequeno diálogo. Dependendo do que eu fosse ensinar. Dependendo do... se fosse no início, as saudações, por exemplo, os cumprimentos. Sempre levando eles a tipo, já aprendeu a saudação hoje, amanhã já se cumprimenta só na língua de sinais. Já não oraliza. Evitar que oralize. Até pra que eles possam praticar e aquilo possa fixar na mente deles. Fazer rodas, jogos, dá pra fazer as brincadeiras. Levar música. Trabalhar junto com a LIBRAS, que dá pra fazer. Eu acho que, basicamente isso. Dependendo da área que fosse trabalhar. No caso, eu estou me referindo a alunos ouvintes. Agora se eu pensar que eu vou ministrar aula para um aluno surdo, aí vai ser diferente. O quê que ele já sabe? O quê que ele já conhece de sinais? Porque, pela minha formação, eu não vou pegar turmas pequenas. A gente vai pegar o quinto, sexto ano né? E aí pode ser que o aluno surdo tenha fluência em LIBRAS ou não. Então eu preciso me certificar do que ele sabe. O que ele já sabe em LIBRAS? O que ele não sabe? Tipo, ah, ele tem 50% de fluência em LIBRAS, a outra são sinais que ele criou, que a gente chama de sinais emergentes. Eu jamais vou então dizer que tá errado pra ele. Pelo contrário. Até porque os familiares dele muito provavelmente conseguem se comunicar com ele através desses sinais que ele criou. Então eu ia ensinar, ia mostrar na LIBRAS é assim. Esse objeto que você faz assim, na LIBRAS é assim. Isso que você faz com esse sinal,

a gente faz com esse sinal. Até porque se ele for se desenvolver, ele não tem dificuldades em ver aquele sinal. Ver o intérprete fazendo aquele sinal na LIBRAS e ele não saber identificar o que é. Aí é um trabalho mais minucioso, com mais cuidado. Até porque o aluno surdo ele tem uma visão de mundo um pouco diferente de nós ouvintes. Então pra mim, enquanto professora ia contar muito o que ele já sabe, o que ele já conhece. Tanto na escrita da língua portuguesa quanto na LIBRAS. A questão da língua portuguesa, o quê que ele consegue escrever na língua portuguesa? Ele consegue formar uma frase? Ele consegue, na verdade, transcrever o pensamento dele. Tipo, eu vou jogar uma situação, eu mostro umas imagens, e diz pra mim. Se eu fizer uma pergunta em LIBRAS e ele tivesse que trazer pro português, com é que seria. Porque, a questão da LIBRAS, até comparada à língua portuguesa, é mais fácil deles aprenderem. A língua portuguesa, se nós já achamos ela difícil em alguns pontos, quanto mais eles, que não ouvem. Tipo, uma conjugação de verbo. Os verbos pra eles tudo é no infinitivo. Querer, falar, comer, tudo assim. E aí joga o sinal de passado e futuro. Então tem tudo isso, no caso que eu observaria, que eu analisaria, pra montar, então, de que maneira que eu vou trabalhar com esse aluno.

Pesquisador: Muito obrigado mesmo, Paula.

Paula: Por nada.

Apêndice D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Participação na constituição dos dados da tese de doutorado intitulada *Aprendizagem Autônoma de Línguas Adicionais e Formação Docente em um Centro de Autoacesso no Ensino Superior*, do aluno Jhonatan Allan de Andrade Rabelo, orientado pela Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva.

2. Descrição sucinta da pesquisa

Esta tese de doutorado tem como objetivo geral compreender como os centros de autoacesso contribuem para a formação docente de acadêmicos do curso de Letras Estrangeiras Modernas. Trata-se de uma pesquisa de cunho etnográfico a ser conduzida junto aos voluntários e bolsistas do centro de autoacesso da Universidade Federal do Pará – a Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA³).

3. Descrição dos procedimentos

Como discente da FALEM, participante da referida pesquisa, concordo em efetuar as seguintes ações:

- Produzir narrativas de aprendizagem sobre minha experiência como aluno e voluntário ou bolsista da BA³;
- Preencher questionários que me serão fornecidos;
- Conceder entrevistas ao pesquisador, presencialmente ou à distância;
- Permitir que as reuniões com o pesquisador sejam registradas (em relatórios, gravações e/ou filmes) e transformados em dados de pesquisa para análise, resultando em publicações na área e apresentação de trabalhos em eventos científicos.

4. Garantia de acesso

Em qualquer etapa do estudo, terei acesso aos materiais da pesquisa e aos profissionais responsáveis pela mesma para esclarecimento de eventuais dúvidas.

5. Garantia de saída

Estou ciente de que é garantida a liberdade da retirada de meu consentimento a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem qualquer prejuízo para minha pessoa.

6. Direito de confidencialidade

Será preservada minha identidade, assim como as identidades de todas as pessoas por mim referidas.

Eu,, acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito do que li na descrição da pesquisa *Professores Autonomizadores: papel dos centros de autoacesso na formação docente*. Concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Assinatura do participante

Local e data

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento livre e esclarecido deste participante.

Assinatura do responsável pela coleta dos dados

Local e data