

MARIA RAQUEL DE ANDRADE BAMBIRRA

**DESENVOLVENDO A AUTONOMIA PELAS TRILHAS DA MOTIVAÇÃO,
AUTOESTIMA E IDENTIDADE: UMA EXPERIÊNCIA REFLEXIVA**

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais
2009

MARIA RAQUEL DE ANDRADE BAMBIRRA

**DESENVOLVENDO A AUTONOMIA PELAS TRILHAS DA MOTIVAÇÃO,
AUTOESTIMA E IDENTIDADE: UMA EXPERIÊNCIA REFLEXIVA**

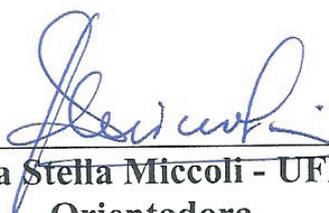
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada

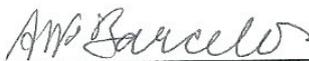
Linha de Pesquisa: Estudos em Línguas Estrangeiras:
ensino/aprendizagem, usos e culturas (Linha F)

Orientadora: **Profa. Dra. Laura Stella Miccoli**

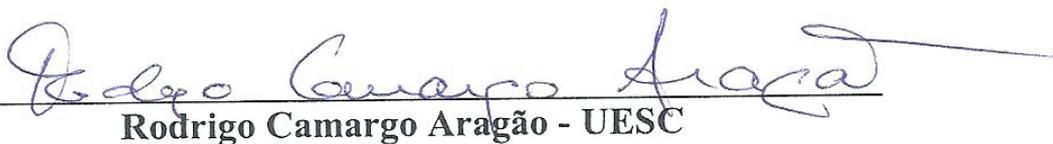
Tese intitulada *Desenvolvendo a autonomia pelas trilhas da motivação, autoestima e identidade: uma experiência reflexiva*, defendida por MARIA RAQUEL DE ANDRADE BAMBIRRA em 16/12/2009 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores Doutores:



Laura Stella Miccoli - UFMG
Orientadora



Ana Maria Ferreira Barcelos - UFV



Rodrigo Camargo Aragão - UESC



Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva - UFMG



Regina Lúcia Péret Dell' Isolla - UFMG

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Laura Stella Miccoli, por aceitar caminhar a meu lado academicamente falando, orientando com inteligência ímpar a realização deste trabalho. Obrigada pelo respeito que sempre demonstrou pelas minhas idéias e textos. E por fazer pairar luz por caminhos que insistiam em existir somente enquanto sombras. Obrigada pela confiança com que me presenteou o tempo todo e pelo alto nível de exigência com que poliu as últimas versões de meu texto. Foi um grande prazer, assim como é motivo de muito orgulho para mim ter conseguido atender a suas expectativas. Obrigada pela cumplicidade! Obrigada pela coautoria!

Às professoras Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, Dra. Reinildes Dias e Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos, pela contribuição que deram participando da Banca de Qualificação, e ainda, aos professores Dra. Regina Lúcia Péret Dell'Isola e Dr. Rodrigo Camargo Aragão, pela gentileza em aceitar compor a Banca de Defesa desta Tese. Certamente, vocês irão ampliar a interlocução iniciada, contribuindo ainda mais para o enriquecimento das discussões e da elaboração da versão definitiva deste trabalho. Sinto-me privilegiada!

Em especial, à professora Dra. Reinildes Dias, por fazer questão de acompanhar minha vida acadêmica tão de perto desde os tempos da Especialização, por fazer questão em continuar compondo a Banca deste trabalho independente do sacrifício que isso signifique nesse momento. Obrigada, querida, por me dar um tanto de tudo – orientação, apoio, parceria e exemplo de responsabilidade, profissionalismo e muita competência.

Eu não seria a pesquisadora que sou se não tivesse conhecido e trabalhado tanto tempo com você!

Aos demais professores e funcionários do POSLIN, pelo apoio que sempre me deram, ajudando a garantir um transcorrer tranquilo ao meu doutoramento.

Ao CEFET/MG, nas pessoas do Diretor Geral, prof. Dr. Flávio Antônio dos Santos, do Chefe do Departamento de Ensino, prof. Eduardo Henrique Lacerda Coutinho, e do Chefe Adjunto do Departamento de Linguagem e Tecnologia e Coordenador das Línguas Estrangeiras, prof. Cléber Lessa de Moura, por terem viabilizado a coleta de dados e conseqüente término da pesquisa.

Aos muitos estudantes do CEFET/MG – campus II, que participaram com boa vontade dos dois estudos pilotos que informaram a elaboração dos instrumentos de coleta deste trabalho e, em especial, aos sete informantes que geraram os dados definitivos da pesquisa. Embora anônimos, sua contribuição marcará para sempre a minha vida profissional. Já não sou a mesma pessoa, desde que os conheci.

Às meio irmãs Climene Fernandes Brito Arruda e Adelaine LaGuardia, pelas presenças iluminadas, inspiração constante. Obrigada Cli, pela versão do Resumo desta tese em Abstract! E obrigada também a Marcos Racilan, pela profunda amizade, por não ter-me deixado sequer pensar em desistir desta conquista, quando tudo ficou tão difícil de repente, e por nunca se negar a acrescentar um brilho final a meus textos, com suas leituras tão competentes.

À toda a minha família, pequena em quantidade de membros, porém imensa e intensa, na qualidade do amor que amam.

A meu marido, João Marcos, por se fazer presente em todos os momentos e preencher todos os meus espaços de dúvida, medo, insegurança e total ausência, com o mais puro amor que já conheci.

A meu único e tão amado filho André, que com talento, inteligência, sensibilidade e cultura, vai escrevendo, desvendando e desenhando avidamente os mistérios do mundo, um a um, encantando a todos que com ele convivemos e inspirando-me a estudar sempre e mais, na esperança de que, um dia, ele tenha por que de mim se orgulhar, da mesma forma como sinto por ele tanto orgulho.

A meus muito amados pais (e nessa categoria incluo a tiazinha), por terem insistido em escrever mais essa história chamada Raquel...

Enfim, a Deus, pela trama de vida tão bonita que me permite viver.

Este doutoramento pareceu-me um tempo muito longo. E, acreditem: um tempo muito difícil. Sem vocês, nada do que passo a escrever daqui em diante teria sido possível.

RESUMO

Esta tese buscou operacionalizar o modelo processual da motivação para a aprendizagem de L2 de Dörnyei & Ottó (1998), atualizado por Dörnyei (2001), com o objetivo de verificar se ele se presta ao desenvolvimento de autonomia por parte de uma estudante. A coleta de dados foi realizada em quatro fases, tendo por base as fases pré-acional, acional e pós-acional sugeridas pelo modelo motivacional. Em fase de preparo do gerenciamento da motivação, levantou-se o perfil de aprendizagem de L2 da informante, o que envolveu a utilização de uma narrativa de aprendizagem e de cinco questionários. Feito tal levantamento, o modelo passou a ser operacionalizado e, em fase pré-acional, foram estabelecidas as condições motivacionais básicas para o seu desenvolvimento. Em fase acional, o gerenciamento feito pela informante de sua motivação foi acompanhado através da realização de três sessões reflexivas de entrevistas semi-estruturadas. Em fase pós-acional, a informante avaliou a experiência da pesquisa em outra sessão de entrevista reflexiva semi-estruturada. Além disso, com base no *framework* Miccoli & Bambirra (2009) de experiências formais de aprendizagem de L2, os componentes experienciais trazidos pela informante para as entrevistas foram mapeados em seu discurso, categorizados, quantificados e analisados, para evidenciar o movimento dos aspectos cognitivos, sociais, afetivos, contextuais, pessoais, conceituais e motivacionais, integrantes de sua experiência, ao longo do processo. O modelo mostrou-se eficiente para fomentar o desenvolvimento de autonomia.

Palavras chave: autonomia, motivação, reflexão, identidade, autoestima.

ABSTRACT

This thesis sought to operationalize Dörnyei & Ottó's (1998) process model of motivation for L2 learning, updated by Dörnyei (2001), in order to verify its suitability for a learner's development of autonomy. Data collection was conducted in four phases, based on the pre-actional, actional and post-actional phases suggested by the motivational model. In the preparation phase of motivation management, the informant's profile of L2 learning was drawn, which involved the use of a narrative of learning and five questionnaires. After that, the model started to be operationalized and, in the pre-actional phase, the basic motivational conditions for her development were established. In the actional phase, the management made by the informant of her motivation was accompanied by means of three reflective sessions of semi-structured interviews. In the post-actional phase, the informant assessed the research experience in another reflexive session of semi-structured interview. Furthermore, based on the Miccoli & Bambirra's (2009) framework of formal experiences of L2 learning, the experiential components brought by the informant interviews were mapped in her discourse, categorized, quantified, and analyzed to show the movement of the cognitive, social, emotional, contextual, personal, conceptual and motivational components of her experience throughout the process. The model proved to be efficient to promote the development of autonomy.

Key-words: autonomy, motivation, reflection, identity, self-esteem.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CMC – comunicação mediada pelo computador

CRA_{L2} – questionário sobre a capacidade de autorregulação na aprendizagem de L2

D&O – modelo de Dörnyei e Ottó (1998), atualizado por Dörnyei (2001)

FALE – Faculdade de Letras

L2 – segunda língua ou língua estrangeira

POSLIN – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

PV – professora verde

PVm – professora vermelha

SRC_{voc} – escala da capacidade autorregulatória na aprendizagem de vocabulário

TIC – novas tecnologias da informação e da comunicação

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 01 – Diagrama de reflexão do estudante em processo de aprendizagem autônoma	40
Figura 02 – Natureza das experiências formais de ensino e aprendizagem de L2	76
Figura 03 – Estilos de aprendizagem	94
Figura 04 - Gráfico dos estilos preferenciais de aprendizagem da pesquisadora .	95
Figura 05 – Categorias de análise das narrativas de aprendizagem	104
Figura 06 – Índice de confiabilidade dos critérios de análise das entrevistas	108
Figura 07 – Modelos tridimensionais da molécula de DNA	118
Figura 08 – Motivação inicial de Marilene	120
Figura 09 – Narrativa de aprendizagem de L2 de Marilene	121
Figura 10 – Gráfico dos estilos preferenciais de aprendizagem de Marilene	124
Figura 11 – Quantidade de estratégias utilizadas por Marilene	125
Figura 12 – Qualidade de uso das estratégias feito por Marilene	126
Figura 13 – Nível de letramento digital da informante	132
Figura 14 – Oportunidades espontâneas atuais de uso de Inglês na <i>internet</i>	133
Figura 15 – Rede de crenças que emergiram do discurso de Marilene durante a primeira entrevista	142
Figura 16 – Articulação do <i>framework</i> de experiências vivenciadas por Marilene ao longo da pesquisa	157
Figura 17 – Experiências cognitivas mobilizadas durante a pesquisa	162
Figura 18 – Experiências sociais mobilizadas durante a pesquisa	165
Figura 19 – Experiências afetivas mobilizadas durante a pesquisa	169

Figura 20 – Experiências contextuais mobilizadas durante a pesquisa	171
Figura 21 – Experiências pessoais mobilizadas durante a pesquisa	173
Figura 22 – Experiências conceituais mobilizadas durante a pesquisa	175
Figura 23 – Representação da possibilidade de ressignificação de experiências	176
Figura 24 – Experiências motivacionais pró-autonomia mobilizadas durante a pesquisa	180
Quadro 01 – Processo motivacional na aprendizagem formal de L2	49
Quadro 02 – Estratégias automotivacionais classificadas por categorias de controle	52
Quadro 03 – <i>Framework</i> original de experiências de aprendizagem formal de L2	77
Quadro 04 – Sistematização da coleta dos dados	86
Quadro 05 – Questionário de autorregulação na aprendizagem de L2	98
Quadro 06 – <i>Framework</i> de experiências de aprendizagem formal de L2 adaptado por Miccoli & Bambirra (2009)	111
Quadro 07 – Estratégias que Marilene não usava no início da pesquisa	127
Quadro 08 – Capacidade de autorregulação de Marilene	130
Quadro 09 – Perfil atual de aprendizagem de L2 de Marilene	136
Quadro 10 – Formulário de Gerenciamento das Fases Pré-acional e Acional da Motivação	139
Quadro 11 – Formulário de Gerenciamento da Fase Pós-acional da Motivação .	154

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1.	Contextualização e justificativa da pesquisa	16
2.	Objetivos	18
2.1.	Objetivo geral	18
2.2.	Objetivos específicos	18
3.	Perguntas de pesquisa	19
4.	Organização do presente trabalho	19

REVISÃO DA LITERATURA

1.	Conceito de autonomia na aprendizagem de L2	24
2.	Papel da reflexão na aprendizagem autônoma	28
3.	Possibilidades de gerenciamento da aprendizagem	30
3.1.	Estilos individuais e estratégias de aprendizagem	31
3.2.	Conteúdos conceituais	32
3.3.	Criatividade	41
3.4.	Gerenciamento da própria motivação	42
3.4.1.	Relação entre motivação e autonomia na aprendizagem de L2	44
3.4.2.	Modelo processual de Dörnyei	48
3.4.3.	Estratégias de autorregulação	50
3.4.4.	Estabelecimento das condições motivacionais básicas – filiação a comunidades imaginadas	56
3.4.5.	Proteção da autoestima	65

3.4.6.	Relação entre motivação e identidade	66
4.	Experiências de aprendizagem de L2	71
4.1.	<i>Framework</i> de experiências de aprendizagem de Miccoli	75

METODOLOGIA

1.	Formato da pesquisa: do contexto e da informante	80
2.	Cuidados para assegurar a credibilidade, a transferibilidade e confiabilidade deste estudo de caso	82
3.	Apresentação da coleta dos dados da pesquisa	86
3.1.	Definição dos instrumentos e dos procedimentos de coleta adotados	89
3.1.1.	Definição dos instrumentos de coleta	89
3.1.1.1.	Questionário inicial	91
3.1.1.2.	Narrativa de aprendizagem	92
3.1.1.3.	Questionário de estilos de aprendizagem	94
3.1.1.4.	Questionário de estratégia de aprendizagem	96
3.1.1.5.	Questionário de autorregulação na aprendizagem de L2	97
3.1.1.6.	Questionário sobre o nível de letramento digital e uso da <i>internet</i>	99
3.1.2.	Instituição da sessão de orientação	100
3.1.3.	Utilização de formulários para suporte de gerenciamento das três fases da motivação	101
4.	Definição dos critérios e dos procedimentos de análise dos dados	103
4.1.	Procedimento de análise do questionário sobre a motivação inicial para aprender Inglês	103
4.2.	Procedimento de análise da narrativa de aprendizagem	104
4.3.	Procedimento de análise do questionário de estilos de aprendizagem	104

4.4.	Procedimento de análise do questionário de estratégias de aprendizagem	105
4.5.	Procedimento de análise do questionário sobre a capacidade de autorregulação na aprendizagem de L2	106
4.6.	Procedimento de análise do questionário sobre nível de letramento digital e uso da internet	106
4.7.	Procedimento de análise das entrevistas gravadas	107
4.8.	Proposta de ajuste do <i>framework</i> de experiências de aprendizagem formal de L2 de Miccoli ao marco teórico deste trabalho	108

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1.	Principais constatações da pesquisa	113
2.	Análise dos dados coletados	119
2.1.	Fase de preparo do gerenciamento da motivação	119
2.1.1.	Motivação para aprender Inglês	119
2.1.2.	Narrativa de aprendizagem	121
2.1.3.	Estilos de aprendizagem	123
2.1.4.	Estratégias de aprendizagem	124
2.1.5.	Capacidade de autorregulação	129
2.1.6.	Nível de letramento digital e uso da tecnologia da <i>internet</i>	131
2.1.7.	Configuração do perfil de aprendizagem da informante	134
2.2.	Sessão individual de orientação – <i>feedback</i> sobre o perfil de aprendizagem levantado	137
2.3.	Fase pré-acional	138
2.4.	Fase acional	140
2.4.1.	Decisões preliminares acerca da forma de promover o gerenciamento da	

motivação de Marilene em fase acional	140
2.4.2. Principais conteúdos experienciais que viabilizaram o processo de gerenciamento	143
2.4.2.1. O bloqueio de Marilene	143
2.4.2.2. O desafio das experiências conceptuais de Marilene	145
2.4.2.3. Manifestações de desenvolvimento de autonomia	151
2.5. Fase pós-acional	154
2.5.1. Avaliação da experiência da pesquisa pela informante	155
2.5.2. Movimento do <i>framework</i> de experiências de Marilene	156

CONCLUSÃO

1. Retomada das perguntas de pesquisa	183
2. Possíveis implicações da pesquisa para as práticas pedagógicas que visam fomentar a autonomia dos estudantes	191
3. Contribuições deste trabalho	194
4. Sugestões para futuras pesquisas	196
5. Breves considerações finais	199

REFERÊNCIAS	202
--------------------------	-----

ANEXOS	219
---------------------	-----

INTRODUÇÃO

1. Contextualização e justificativa da pesquisa

Os pesquisadores e os práticos precisam demonstrar, entretanto, que a autonomia não é apenas desejável, mas também alcançável nos contextos diários de ensino e aprendizagem de línguas (...) embora seja importante o esclarecimento teórico, existe uma necessidade igualmente premente de produção de dados empíricos que irão fundamentar o construto da autonomia na prática diária.¹
(BENSON, 2001: 224-5)

Autonomia é a palavra de ordem norteadora do ensino de línguas, principalmente, a partir dos anos 90. A maioria dos profissionais nessa área atesta a importância de se implementarem ações pedagógicas que desenvolvam nos estudantes a autonomia na aprendizagem. No entanto, apesar de pesquisas terem ampliado nosso conhecimento sobre a questão, elas ainda são insuficientes para fornecer todos os subsídios adequados para orientarmos nossa prática pedagógica nesse sentido, de forma consciente e segura. Em minha atividade profissional atual tenho me deparado com a necessidade de pensar maneiras de oportunizar o desenvolvimento da autonomia pelos estudantes. No entanto, a tarefa é bem mais complexa do que parece.

Uma prática voltada para o desenvolvimento da autonomia, seja pelo professor, seja pelo estudante, seja por ambos, é ainda um ideal. Porém, ela é de grande importância para que professores e estudantes vivenciem experiências mais significativas, capazes de viabilizar aprendizagens mais eficientes, face às demandas do mundo atual. Em consonância com os estudiosos da autonomia, concordo ser preciso

¹ Tradução minha para: *Researchers and practitioners need to show, however, that autonomy is not only desirable but also achievable in everyday contexts of language teaching and learning (...) although theoretical clarification is important, there is an equally pressing need for data-based research that will ground the construct of autonomy in everyday practice.* (no original)

desenvolver pesquisas geradoras de insumos capazes de orientar ações pedagógicas para o desenvolvimento de autonomia, transformando esse ideal em realidade, na formação de estudantes e professores.

No enfrentamento desse desafio, à luz das teorizações mais recentes acerca dos construtos autonomia, motivação, reflexão, identidade e crenças, esta pesquisa buscou operacionalizar um modelo processual de motivação e, durante o processo, através do *framework* de experiências formais de aprendizagem de língua estrangeira, proposto por Miccoli (1997) e atualizado pela autora em 2009, investigou e classificou as experiências vivenciadas em sala de aula pela informante da pesquisa, visando a melhor compreender tamanha complexidade, com o objetivo de divisar implicações pedagógicas capazes de fomentar o desenvolvimento de autonomia pelos estudantes brasileiros.

O estudo empírico contou com a colaboração de uma estudante adulta no curso de Inglês oferecido pelo Centro de extensão da faculdade de Letras da UFMG (doravante CENEX) e foi realizado da seguinte forma: num primeiro momento, o perfil atual de aprendizagem dos informantes foi levantado, através (1) da investigação inicial de seus motivos para estudar Inglês como língua estrangeira (doravante L2) e (2) de suas crenças a respeito da própria aprendizagem da língua, (3) do mapeamento de seus estilos de aprendizagem, (4) da explicitação das estratégias de aprendizagem por eles utilizadas e das (5) das estratégias de automotivação, também chamadas de estratégias autorregulatórias, efetivamente mobilizadas no gerenciamento de sua aprendizagem, bem como (6) da investigação acerca de seu nível atual de letramento digital e da forma como as tecnologias do computador e da internet são por eles utilizadas; feito isso, o segundo momento da pesquisa procurou promover a reflexão de cada um dos informantes, mediada pela pesquisadora e tendo como ponto de partida os perfis

levantados, no sentido de fomentar possibilidades de melhor e maior gerenciamento da aprendizagem que cada um vivenciava no momento; e, à época do encerramento dos trabalhos, cada informante foi chamado a refletir sobre seu percurso ao longo da experiência da pesquisa, com o objetivo de avaliar o processo.

2. Objetivos

2.1. Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa é investigar se a operacionalização do construto da motivação, através da reflexão, segundo a perspectiva de Dörnyei (1998, 2001, 2009), é eficiente no fomento de aprendizagens mais autônomas.

2.2. Objetivos específicos

- . fazer o levantamento do perfil de aprendizagem de uma estudante;
- . mediar a reflexão da estudante, oferecendo os andaimes que se fizerem necessários para que ela vivencie as três fases do modelo motivacional de Dörnyei (2001);
- . verificar se a estudante consegue assumir o gerenciamento da própria motivação durante o processo;
- . avaliar se o gerenciamento da motivação fomenta o desenvolvimento de autonomia por parte da estudante; e
- . verificar qual é o papel da reflexão no gerenciamento de motivação que leva ao desenvolvimento de autonomia.

3. Perguntas de pesquisa

Os objetivos desta pesquisa podem ser desdobrados nas seguintes perguntas de pesquisa:

- a) o conhecimento do próprio perfil de aprendizagem é suficiente para que a estudante passe a empreender uma aprendizagem mais reflexiva e autônoma?
- b) quais são os principais fatores que influenciam o gerenciamento da motivação? Sua influência é suficiente para dificultar e/ou impedir o sucesso no processo?
- c) a reflexão a ser feita pela estudante durante o processo de gerenciamento de sua motivação deve ser necessariamente mediada?
- d) o gerenciamento da motivação leva ao desenvolvimento de autonomia pela estudante?
- e) quais são as principais implicações dos resultados deste estudo para a prática pedagógica comprometida com o fomento de aprendizagens mais autônomas?

4. Organização do presente trabalho

Este trabalho apresenta um estudo de um caso. Em foco a experiência vivenciada por uma informante. Para tal, apresentou-se a sustentação teórica da pesquisa, a metodologia empregada, a apresentação dos resultados e sua discussão, bem como a conclusão e implicações da pesquisa.

Para justificar as escolhas feitas com relação à forma de condução da coleta e da análise dos dados, o próximo capítulo ocupar-se-á do detalhamento da construção do marco teórico do trabalho. A Revisão da Literatura contempla os principais construtos em que esta pesquisa se apóia, a saber: parte-se de uma revisão bibliográfica acerca do conceito de autonomia na aprendizagem de L2, faz-se o levantamento do papel da reflexão na aprendizagem autônoma, revêem-se possibilidades de gerenciamento e

controle da aprendizagem de L2, contemplando as dimensões individuais que influenciam o desenvolvimento de autonomia pelos estudantes. Simultaneamente, o foco volta-se para o construto da motivação, quando considera o impacto das novas tecnologias da informação e da comunicação (doravante TIC) na aprendizagem de L2 e, em função disso, aborda o construto da identidade.

Na sequência, o capítulo da Metodologia define o formato metodológico utilizado, levando em consideração o fato de que os construtos motivação e autonomia ainda não se encontram instrumentalizados para aplicação em sala de aula e/ou em pesquisas realizadas no contexto de ensino formal de Inglês como língua estrangeira (doravante L2), com ênfase no processo de aprendizagem – foco nas experiências da informante. Ou seja, a literatura não fornece subsídios para que ambos os construtos sejam diretamente aplicados.

A seguir, apresenta-se o contexto e os participantes da pesquisa, descrevem-se as fases da investigação, definem-se os procedimentos e instrumentos de coleta dos dados, bem como os critérios e os procedimentos de análise empregados.

O capítulo de Apresentação dos dados e discussão dos resultados, primeiramente, destaca os principais resultados da pesquisa. A seguir, reconstitui cronologicamente a investigação e discute os resultados na medida em que eles são evidenciados. Analisa a experiência vivenciada pela informante na busca do desenvolvimento de sua autonomia, através do levantamento, da quantificação e da categorização dos componentes experienciais presentes em seu discurso, contemplados pelo *framework* de experiências de aprendizagem², proposto por Miccoli (1997).

² *Framework* que detalha as experiências vivenciadas em sala de aula por professores e estudantes. O documento foi proposto em 1997 e desde então, em função de suas pesquisas acerca das experiências de ensino e aprendizagem de L2, o *framework* vem sendo atualizado regularmente. A versão utilizada neste trabalho é a mais recente, revista em set/out de 2008, pela autora, ainda está no prelo. Integra o item 4.1 do capítulo: Revisão da Literatura, à página 77.

Para concluir o trabalho, as perguntas de pesquisa são retomadas e respondidas, as principais contribuições do trabalho são indicadas, são feitas sugestões para futuras pesquisas e esboçadas possíveis implicações deste estudo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais voltadas para o desenvolvimento de autonomia na aprendizagem de L2.

REVISÃO DA LITERATURA

Esta pesquisa inscreve-se teoricamente no conjunto de contribuições à aprendizagem de Inglês como L2, à luz da teoria sociocultural.

Ellis (2005, p. 50) define teoria sociocultural como uma teoria proveniente das idéias de Vygotsky que enfatiza o exercício do controle consciente de atividades mentais como a atenção, o planejamento e a solução de problemas, através da aprendizagem mediada. Tal teoria tem como um de seus pilares a interação, por possibilitar a co-construção dos “andaimos” pelos envolvidos. Segundo Ellis (*op. cit.*, p. 49), tal atividade envolve a participação de estudantes e professores em tarefas colaborativas para atingir objetivos específicos. Ao interagirem, durante a realização de tarefas, os estudantes constroem zonas de desenvolvimento proximal, impulsionando assim sua aprendizagem.

Van Lier (2000, p. 247) afirma que tanto a cognição quanto a aprendizagem baseiam-se em processos e sistemas representacionais e ecológicos. Dentre os representacionais, temos os esquemáticos, os históricos, os culturais, etc. E, dentre os ecológicos, encontramos os processos perceptuais, os emergentes, os baseados na ação.

A teoria sociocultural adota uma abordagem ecológica ao ensino e aprendizagem de língua, que se constitui basicamente em uma reação a alguns pressupostos que o paradigma científico dominante no século XX impôs. Os pressupostos destacados por Van Lier (2000, p. 245-6) são: a necessidade de se fazerem simplificações, seleções e reduções ao fenômeno observado e a preferência pelas explicações mais detalhadas de partes do objeto analisado, em detrimento da explicação da ocorrência e funcionamento do fenômeno como um todo. Nas palavras de Lantolf (2000, p. 25), “em uma

abordagem ecológica, pelo fato de que tudo está conectado a tudo, uma pessoa não pode observar uma entidade isolada das outras, sem comprometer a integridade dos processos que ela está tentando compreender e fomentar.”¹

Essa abordagem ecológica da língua leva em consideração três premissas básicas: a primeira estabelece que, a qualquer momento em um processo qualquer, surgem propriedades que não podem ser reduzidas àquelas previstas anteriormente; a segunda, que nem todo processo cognitivo, e especialmente de aprendizagem, pode ser explicado como um processo que acontece no interior da mente, e, finalmente, que a atividade social e perceptual do aprendiz, assim como as suas interações verbais e não verbais com o outro, são fundamentais para uma compreensão da aprendizagem, porque elas não somente facilitam a mesma; “em seu cerne, elas são a própria aprendizagem.”² (VAN LIER, 2000, p. 246).

Na tentativa de rever e ampliar os construtos da motivação, da reflexão, das crenças, da identidade e da autonomia no contexto da aprendizagem de L2, o capítulo teórico desta pesquisa será construído no percurso reflexivo sobre os principais pilares de uma aprendizagem autônoma, buscando compreender melhor a forma como eles se interrelacionam, uma vez que não se separam. Com esse espírito, o conceito de autonomia adotado é explicitado e, da maneira mais natural que me pareceu possível, os demais construtos são discutidos, sempre em interrelação uns com os outros, num crescer, ao mesmo tempo delimitado pela natureza e conteúdo dos dados coletados, bem como por sua própria fluidez.

¹ Tradução minha para: *in an ecological approach, because everything is connected to everything else, one cannot look at any single entity in isolation from the others, without compromising the integrity of the very processes one is trying to understand and foment.*

² Tradução minha para: *... they are learning in a fundamental way.* (no original)

No caso desta pesquisa, escrevi apropriando-me das vozes de outros pesquisadores, assim como da voz de minha informante, ao mesmo tempo em que essas mesmas vozes reescreveram-me, para sempre uma pessoa diferente.

1. Conceito de autonomia na aprendizagem de L2

Algumas vezes entende-se que a autonomia do estudante requer total independência – do professor, dos colegas e do currículo formal, necessariamente. Mas não é bem assim: independência completa não é autonomia, mas autismo. Na certa, Allwright (1990: 12)³ está correto quando define autonomia como “um estado de equilíbrio ótimo, embora em constante alteração, entre autodesenvolvimento máximo e interdependência humana.”⁴ (LITTLE, 1995, p. 178)

De acordo com Paiva (2005), a autonomia deve ser entendida como um sistema sócio-cognitivo complexo que compõe a rede de conexões constituintes da aprendizagem de uma língua estrangeira⁵. Por se tratar de um sistema complexo, Paiva (2005, p. 139), em consonância com Larsen-Freeman (1997), defende que ele “compreende o caos, a imprevisibilidade, a não-linearidade, a abertura, a auto-organização, a dinamicidade e a adaptação”. Segundo a pesquisadora, a 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, 2005, p. 3)

³ ALLWRIGHT, D. *Autonomy in language pedagogy. CRILE Working Paper 6*. Centre for Research in Education, University of Lancaster, 1990.

⁴ Tradução minha para: *It is sometimes thought that learner autonomy necessarily entails total independence--of the teacher, of other learners and of formally approved curricula. But this is not so: total independence is not autonomy but autism. Allwright (199, p. 12)⁴ is surely right when he defines autonomy as "a constantly changing but at any time optimal state of equilibrium between maximal self-development and human interdependence".* (no original)

⁵ Na mesma linha de pensamento, ver van Lier (1996) e Leffa (2006). Leffa (2006) entende que aprender uma segunda língua não pode ser explicado por apenas uma teoria de aprendizagem. Para resolver a questão, ele sugere que uma perspectiva transdisciplinar seja adotada, o que significa buscar subsídios nas teorizações acerca da Complexidade, da Teoria do Caos, do Pensamento Complexo e da Teoria da Atividade.

Ao discutir o conceito de autonomia e problematizar a respeito do tema, Paiva (2005) posiciona-se de maneira semelhante a Benson (2001). Porém, este não se ocupa do caráter complexo do construto que a autora (*op. cit.*) enfatiza.

Ao delinear sua definição de autonomia, Benson (2001) faz uma digressão histórica e parte da teorização de Holec (1981), segundo a qual, autonomia é definida simplesmente como a capacidade de tomar responsabilidade pela própria aprendizagem. Seguindo o mesmo viés teórico, porém enfatizando que os fatores cognitivos estão intimamente envolvidos no desenvolvimento da autonomia, Little (1991, p. 4) propõe a seguinte conceituação: “essencialmente, a autonomia é uma capacidade – para distanciamento, reflexão crítica, tomada de decisão e ação independente”⁶. Benson (2001) adota o conceito de autonomia de Holec (1981), acrescido da dimensão psicológica que Little lhe imprime – autonomia como sendo a ‘capacidade’ de controlar o próprio processo de aprendizagem.

Segundo Benson (2001), o controle que o indivíduo pode assumir, total ou parcialmente, com relação a seu processo de aprendizagem se dá em três níveis totalmente independentes um do outro: o nível do gerenciamento do processo de aprendizagem, o nível do gerenciamento dos processos cognitivos envolvidos e o nível do gerenciamento do conteúdo da aprendizagem.

O autor (*op. cit.*) propõe que o nível do gerenciamento do processo de aprendizagem envolve os comportamentos observáveis dos estudantes com vistas a controlar o planejamento, a organização e a avaliação de sua aprendizagem. O nível do gerenciamento dos processos cognitivos envolve os aspectos psicológicos da

⁶ Tradução minha para: *Essentially, autonomy is a capacity – for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action.* (no original)

aprendizagem como a atenção, a reflexão e o conhecimento metacognitivo. E o nível do gerenciamento do conteúdo da aprendizagem volta-se para o objeto estudado.

Os aspectos psicológicos da aprendizagem não se manifestam, normalmente, como comportamentos observáveis na conduta dos estudantes. No entanto, eles podem ser inferidos de comportamentos típicos de controle como, por exemplo, o uso de estratégias de aprendizagem (BENSON, 2001). Tais aspectos psicológicos estão envolvidos diretamente na essência da aprendizagem autônoma, o que justifica, por si só, o empenho de pesquisadores em buscar meios para acessá-los.

A escola de pensamento a partir de Holec (1981) centra a definição de autonomia na questão da responsabilidade - enquanto comprometimento⁷ - e do controle exercidos pelo estudante sobre sua aprendizagem. Nessa linha, é forte as influências das correntes cognitivistas, com foco no construtivismo (BENSON, 1997; 2001). À luz da teoria crítica e dos insumos da Sociolinguística, Pennycook (1997)⁸ expande a teorização ao sugerir o elemento percepção de si mesmo como essencial para o desenvolvimento de autonomia, uma vez que, através do processo de autoconhecimento, os estudantes passam a descobrir sua própria voz, tornando-se “autores de seus próprios mundos”⁹ (p. 45).

Por sua vez, a teoria sociocultural foca na importância do contexto e da interação para investigar os fenômenos linguísticos, ou seja, o caráter situado e contextual das

⁷ Parece-me equivocada a posição de Chanock (2004) ao criticar o termo responsabilidade utilizado por Holec (1981) e tantos outros, na mesma acepção. Segundo seu texto (*op. cit.*), para esses pesquisadores, o termo não teria sido tomado como a atitude de passar a responder pela própria aprendizagem, ou seja, a postura de assumir-se coautor das experiências de aprendizagem vivenciadas e sim como uma suposta obrigação de promover *de per si* a própria aprendizagem.

⁸ Perspectiva da teoria crítica de Freire (1997, 2001, 2002, 2003), Canagarajah (1999), Wertsch (1998), Mezirow (2000), Meurer (2002) entre tantos outros, inclusive dos pesquisadores que se coadunam com os princípios da teoria sociocultural.

⁹ Tradução minha para: ... *authors of their own worlds*. (no original)

experiências de aprendizagem e, com isso, acrescenta implicações fundamentais para uma compreensão mais ecológica do construto da autonomia (LANTOLF, 2000).

Em plena pós-modernidade, em função principalmente da globalização, os processos interacionais, bem como os identitários e as definições de contexto estão em constante questionamento. São, ainda, instâncias em processo de co-construção (GIDDENS, 1991a, VAN LIER, 2001). Nesse sentido, as contribuições da Sociologia, da Psicolinguística, mais marcadamente da teoria social e da teoria crítica, tornam-se essenciais à área, especialmente no que concerne aos estudos acerca de identidade, motivação e autoconfiança, enquanto elementos centrais e mediadores no processo de aprendizagem autônoma de L2 (KRAMSCH, 2000; PENNYCOOK, 2001; GIDDENS, 1991a, 1991b, 2003; MOITA-LOPES, 2003, 2005; USHIODA, 2003).

Para fins de contextualização desta pesquisa, delimita-se o marco teórico adotado partindo da teorização de Benson (1997, 2001) sobre autonomia. Pode-se afirmar que esta pesquisa pretende investigar a autonomia no nível do gerenciamento do processo de aprendizagem e dos processos cognitivos envolvidos e ampliar, na medida do possível, tal referencial (BENSON, 2001), buscando subsídios nos trabalhos de Miccoli (1997, 2000, 2001, 2003a, 2003b, 2004, 2005, 2007a, 2007b, 2008, 2009), acerca de experiências formais de aprendizagem de L2, de Dörnyei (1998, 2001, 2003b, 2005, 2009), a respeito de motivação, de Barcelos (2000, 2001, 2004a, 2004b, 2006, 2007 e 2008), com relação às crenças, e de Norton (2000a; 2000b, 2006 e 2008) e Kanno & Norton (2003), no que se refere à questão identitária em interface direta com a aprendizagem de L2.

2. Papel da reflexão na aprendizagem autônoma

A aprendizagem é um processo; a consciência é a interface.
(ELLIS & LARSEN-FREEMAN, 2006, p. 569)¹⁰ (trad. minha, grifo dos autores)

Buscando subsídios no pensamento de Vygotsky (1978), encontramos o conceito de ‘*inner speech*’¹¹, um recurso de mediação utilizado pela criança para promover a internalização das experiências por ela vividas em interação. Trata-se de um recurso mediador da experiência e da representação que a criança faz dessa experiência em seu cérebro. Wertsch & Stone (1985) explicam que a internalização não é mera tradução do conteúdo experienciado na interação. Segundo Lantolf & Thorne (2007), através da mediação feita, principalmente, por meio da linguagem, as experiências são transformadas num processo, através do qual, tanto sua estrutura quanto sua função podem vir a mudar. Esse processo é chamado de autorregulação o qual viabiliza a internalização. Internalização, em termos Vygotskianos, refere-se ao mecanismo que possibilita adquirir o controle de funções cerebrais, ou seja, a internalização se constitui como o elemento essencial para a formação das funções mentais superiores¹².

Uma das funções cerebrais superiores é o raciocínio. O raciocínio, assim como a linguagem, é um artefato cultural de mediação. Por meio dele, somos capazes de mediar a experiência. Em meio aos processos cognitivos que influenciam a aprendizagem, a reflexão nos chama a atenção em função de sua natureza mediadora. Por analogia às funções desempenhadas pela “*inner speech*”, pode-se inferir que a reflexão, e mais especificamente a metalinguagem, prestam-se à autorregulação, através do

¹⁰ Tradução minha para: *Learning is a process; consciousness is the interface.* (no original)

¹¹ Processo de internalização das experiências de interação (WERTSCH & VSTONE, 1985).

¹² Tradução minha para a expressão *higher mental functions* (VYGOTSKY, 1987).

estabelecimento de andaimes necessários para o desenvolvimento de autonomia pelo estudante, ao mediar vários processos, como por exemplo, intenção e ação.

Através da reflexão, os estudantes podem mobilizar estilos, estratégias e crenças. Além disso, podem também promover a ressignificação de suas crenças e ações, ou seja, de suas experiências. Nas palavras de Dewey (1933, p. 9), o pensamento reflexivo é “a consideração ativa, persistente e cuidadosa de qualquer crença ou suposta forma de conhecimento, à luz dos fundamentos que a sustentam, e as conclusões posteriores às quais ela leva”¹³.

Traduzindo, talvez, esse aspecto do pensamento de Dewey (*op. cit.*), Barcelos (2001; 2004a) ressalta a importância de os estudantes discutirem as relações entre suas crenças e ações relacionadas à aprendizagem de L2, levando em consideração o contexto em que ocorrem, e sugere a possibilidade de modificarem suas maneiras de aprender. Afirma Barcelos (2001, p. 886):

aprender reflexivamente significa abrir a discussão a respeito de crenças, estratégias e estilos de aprendizagem aos alunos, para que eles mesmos possam refletir entre eles e com seus professores sobre sua cultura de aprender, sobre crenças de aprendizagem de línguas e como elas influenciam suas ações para aprender dentro e fora da sala de aula.

Entretanto, segundo Benson (2001), a reflexão pode ou não levar à ação, ou seja, pode ou não provocar mudança na atitude do estudante frente à sua aprendizagem. O autor (*op. cit.*) afirma que “a reflexão que conduz à ação pode ser entendida como a base cognitiva para o controle sobre o gerenciamento da aprendizagem”. (p. 92)¹⁴

Apesar de a reflexão ter potencial para sustentar o gerenciamento da aprendizagem, um componente volitivo é essencial para que isso se dê (HOLEC, 1981;

¹³ Tradução minha para: ... [*reflective thought is*] active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and further conclusions to which it leads... (no original)

¹⁴ Tradução minha para: ... reflection leading to action can be understood as the cognitive basis for control over learning management... (no original)

BOUD, KEOGH & WALKER, 1985). A aprendizagem é um processo mediado socialmente no qual a interação com pares mais competentes é essencial. Para se internalizarem condições que possibilitem decisão individual e autorregulação, é preciso que os estudantes se envolvam, deliberadamente, em processos reflexivos de aprendizagem via solução de problemas, contando com o apoio de professores, colegas e/ou outrem que possam colaborar como pares mais competentes, capazes de fornecer os andaimes necessários para a sua completa realização (VYGOTSKY, 1978; USHIODA, 2003).

Sobre a questão, Little (1995) constatou que estudantes em contextos formais de aprendizagem de L2 geralmente acham difícil refletir criticamente sobre seu processo de aprendizagem. Diante disso, o autor (*op. cit.*) propõe que os professores ofereçam o suporte necessário para que os estudantes possam praticar e aprender a acionar a reflexão dirigida para a própria aprendizagem, caso o fomento do desenvolvimento de autonomia seja um objetivo instrucional.

Muitos outros autores, como por exemplo: Dickinson (1987, 1992), Littlewood (1996), Voller (1997), Yang (1998), Benson & Lor (1999), Cotterall (2000), Ushioda (1996, 2003), Dam (2003) e Finch (2008) sinalizam explicitamente na mesma direção, no que tange à participação do professor no gerenciamento que o estudante deve fazer da própria aprendizagem.

3. Possibilidades de gerenciamento da aprendizagem

Com base na teorização feita por Dörnyei (2005) sobre as diferenças individuais na aquisição de L2, é possível agrupar tais diferenças em cinco grandes dimensões, as quais a parte empírica desta pesquisa buscou contemplar. Tais dimensões são: os estilos

de aprendizagem, as estratégias de aprendizagem, os conteúdos conceptuais¹⁵, a criatividade e a motivação (BENSON, 2007). Passo à sua descrição mais detalhada.

3.1. Estilos individuais e estratégias de aprendizagem

Brown (1994, p. 105) explica os estilos de aprendizagem como um conjunto das características cognitivas, afetivas e psicológicas individuais que determinam a maneira como o estudante percebe o ambiente e com ele interage. Já as estratégias de aprendizagem compreendem as técnicas, os métodos individuais usados para se atingir dado objetivo. Elas são orientadas pelo contexto, ou seja, variam em função de circunstâncias de tempo e lugar, assim como em função de circunstâncias pessoais, como os estilos de aprendizagem. Reinders (2004) dá uma definição um tanto mais ampla: "... essencialmente, qualquer coisa que o estudante fizer para tornar sua aprendizagem mais eficiente ou prazerosa pode ser visto como uma estratégia".¹⁶

Benson (1996) distingue dois tipos de autonomia: a individual e a social. Na dimensão individual teríamos os estilos individuais de aprendizagem e as crenças e, na dimensão social do construto, o aumento do nível de conscientização e da aprendizagem, gerado pela interação, colaboração, reflexão individual e experimentação. No que toca à dimensão da autonomia chamada por Benson (2001) de individual, o autor (*op. cit.*) entende que, na medida em que os estudantes passam a ter maior conhecimento de seus estilos, das estratégias de aprendizagem que mobilizam e de suas crenças sobre a aprendizagem de L2, eles tornam-se mais autônomos. Discordo

¹⁵ Neste trabalho, o termo 'conteúdos conceptuais' será usado como sinônimo do termo 'crenças'. O objetivo é padronizar a linguagem em adequação ao proposto pelo *framework* de experiências formais de aprendizagem de L2 (página 111), que embasa a análise das entrevistas da informante da pesquisa. Quando o foco estiver em uma crença, por exemplo, o termo crença será usado. No entanto, quando estiver em um aspecto de experiência cujo conteúdo seja de natureza conceptual, o termo conteúdo conceptual será usado. O item 3.2 apresenta breve discussão que justifica tal correlação terminológica.

¹⁶ Tradução minha para: ... *essentially, anything a learner does to make their learning more efficient or enjoyable can be seen as a strategy.* (no original)

de tal distinção entre dois tipos de autonomia, nesse sentido, porém acredito que um maior conhecimento sobre seus estilos, estratégias e crenças, certamente empodera o estudante, dando-lhe mais condições de empreender aprendizagens mais autônomas.

Conttia (2007) acredita que o exercício natural da autorregulação só é possível quando a orientação pessoal é compatível com o sistema de crenças e valores pessoais, uma vez que esse sistema determina a forma como os estudantes aprendem e se motivam para realizarem as tarefas de aprendizagem de L2. Diferentemente disso, é fundamental que um processo reflexivo seja deflagrado para rever as crenças e os valores pessoais frente aos objetivos a serem alcançados, ou vice-versa, o que provavelmente concorreria para acionar a autorregulação.

Compartilhando do mesmo pensar, encontram-se vários pesquisadores dedicados ao estudo das crenças e suas interrelações com os vários aspectos do processo de aprendizagem de L2. Para compor o marco teórico deste trabalho, a contribuição de Barcelos (em especial 2000, 2001, 2004a, 2004b, 2006, 2007 e 2008) sobre esse construto foi escolhida. A próxima seção revê os principais subsídios de sua teorização.

3.2. Conteúdos conceptuais

Barcelos (2008) define experiência como a maneira de se perceber e de se posicionar no mundo, resultado do processo permanente de adaptação das pessoas ao contexto em que se encontram. Afirma serem as crenças um conjunto de construções da realidade, feitas ao longo de suas experiências existenciais, na eterna busca humana de fazer sentido da realidade. Pode-se inferir, então, que a autora entende crença como um construto de mediação entre a mente humana e a experiência¹⁷. Em função dos

¹⁷ Assim como o é a própria língua (perspectiva sociocultural, abraçada por esta pesquisa).

princípios de interação e continuidade de Dewey (1933), experiências delineiam crenças que delineiam experiências, numa inter-relação contínua.

Sob tal perspectiva, parece razoável afirmar que crenças podem ser tanto consideradas um tipo de experiência humana, como também, um aspecto de outras experiências. É o ponto de vista de observação dos fenômenos que determina uma ou outra caracterização, visto que experiências e crenças são instâncias de manifestação da própria existência humana e, apesar de não coincidentes, os dois construtos coexistem e se influenciam indefinidamente.

Esta pesquisa tem o foco voltado para as experiências de uma estudante de Inglês como L2. Em princípio, a busca pelo relato de experiências dessa estudante foi frustrante, pois, mesmo quando diretamente questionada sobre suas experiências, a informante insistia em falar quase que somente sobre suas crenças. Foi preciso algum tempo, e certa ajuda, para que se desse a compreensão de que as experiências precisam, na grande maioria das vezes, ser inferidas das crenças emergentes no discurso dos estudantes. As experiências são tão encharcadas de crenças que, não raro, elas se confundem com as próprias crenças, no discurso.

Para Barcelos (2006), crenças são as construções que fazemos sobre a realidade. Construções essas “co-construídas 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” (p. 18). Por mediarem nossas ações, as redes de crenças concorrem para conferir certo grau de coerência, de pertinência ao menos, à experiência e ao discurso das pessoas.

Para dar conta da estrutura organizacional das crenças na cognição humana, Barcelos (2004a, p. 137-8) explica que as crenças se interrelacionam numa “rede intrincada de fios” que ligam experiências – “aspectos do contexto em momentos

específicos” – a cada uma das crenças. Por entender que os conteúdos conceptuais ora filtram, i. e., mediam as diversas experiências que vivenciamos¹⁸, ora se constituem em tipos de experiência propriamente ditos, acolho tal construção metafórica – ‘rede de fios’.

Reverendo a literatura, a pesquisadora (2006) pontua que Riley (1989)¹⁹ concebe o termo “redes de crenças” (p. 18) e que Pajares (1992)²⁰ e Woods (1996; 2003)²¹ utilizam “emaranhados de crenças” (p. 35), sendo que, na teorização desses últimos autores, dentro de tais emaranhados, umas crenças seriam mais ‘centrais’ e outras mais ‘periféricas’. Tal categorização parece sinalizar que estes pesquisadores privilegiam alguns conteúdos conceptuais – as crenças centrais –, no que se refere à sua organização e importância na cognição humana, da mesma forma como o fazem Benson & Lor (1999).

De acordo com estes últimos (*op. cit.*), alguns conteúdos conceptuais são manifestações contextualizadas de outros. Também acredito que os conteúdos conceptuais organizam-se por meio de redes, ou seja, as crenças se interligam umas às outras, moldando-se em função das demandas do contexto, o que faz com que as combinações de crenças sejam dinâmicas e mutáveis, conforme observa Barcelos (2004a; 2006), ao discorrer sobre a natureza das crenças.

¹⁸ Os termos mediam e filtram são tomados aqui na perspectiva de Dufva (2004), que percebe as crenças como artefatos de mediação e empoderamento, na medida em que, inclusive, prestam-se ao gerenciamento da aprendizagem pelo estudante.

¹⁹ RILEY, P. Learners’ representations of language and language learning. *Mélanges Pédagogiques C.R.A.P.E.L.*, v. 2, p. 65-72, 1989.

²⁰ PAJARES, F.M. Teachers’ beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-32, 1992 (referência indicada em BARCELOS, 2006).

²¹ WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996 (referência indicada em BARCELOS, 2006).

WOODS, D. The social construction of beliefs in language classroom. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (orgs.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer, p. 201-29, 2003 (referência indicada em BARCELOS, 2006).

Existem crenças que consideramos essenciais, por elas justificarem uma grande e/ou significativa parte de nossa cognição e/ou conteúdo emocional. Por vezes, em função de sua intensidade e importância, confundem-se com o conhecimento que temos sobre as coisas e até com a nossa própria identidade. Em muitos casos, constituem conteúdo inconsciente (BARCELOS, 2000), o qual não nos permite perceber facilmente os motivos pelos quais assimilamos crenças e quais são os seus efeitos em nosso cotidiano.

Há também crenças cuja importância nos é aparentemente secundária. Essas crenças emergem em nossas vidas infinitas vezes, tem caráter efêmero e podem se manifestar de várias formas. Elas se referem a questões que não envolvem conteúdo emocional e nem identitário. Talvez, por isso mesmo, sejam relativamente descartáveis e situadas. Barcelos (2007), com base na proposição feita por Rokeach (1968, apud BARCELOS, 2007), discute a categorização desses dois tipos como crenças centrais e crenças periféricas, considerando sua natureza, ou seja, sua relevância, seu impacto em nossa cognição.

Segundo a autora (*op. cit.*), as pessoas teriam mais facilidade de acessar e mobilizar as crenças periféricas, por serem mais superficiais, geradas de maneira arbitrária e estabelecerem menos conexão com outras crenças. Já as crenças centrais teriam raízes profundamente alojadas em nós. Nesse sentido, no que se refere à mudança de crenças, as crenças centrais ofereceriam menor sujeição ao processo, por estarem intimamente ligadas à nossa identidade e emoção (BARCELOS, 2007).

Pelo fato de constituírem-se em conteúdos tão intrinsecamente ligados à emoção, identidade, autoestima e pelo delinear da cognição e ação humanas, é preciso reconhecer o poder das crenças para empoderar estudantes no processo de aprendizagem, sem se incorrer no erro de subestimá-las, deixando de atentar para o seu

poder de inibição, quando se constituem em empecilhos para o processo, exemplificando o que Barcelos (2004b) denominou a natureza paradoxal das crenças.

Lantolf & Pavlenko (2001) enfatizam que, em se tratando de aprendizagem de L2, o que efetivamente conta para os estudantes não é o que eles produzem linguisticamente, mas sim o que acreditam ser significativo em termos de aprendizagem, ou seja, suas crenças sobre o assunto. Nesse sentido, os autores (*op. cit.*) discorrem sobre a importância do contexto na determinação, pelos estudantes, desse conteúdo que para eles é significativo e justificam sua preocupação com base nas implicações de tal determinação, tendo como norte o conceito sociocultural de aprendizagem de L2, traduzido por Breen (2001, p. 7): “aquisição de novas formas de mediar nossas interações conosco e com os outros.”²² Para Lantolf & Pavlenko (2001), o que quer que seja que os estudantes considerarem significativo para a sua aprendizagem irá “moldar sua maneira de agir, de definir o contexto em que agem e por que eles agem da maneira como o fazem” (*op. cit.*, p. 5).²³ Evidentemente, o verbo ‘agir’ refere-se ao agenciamento dos estudantes, suas atitudes com relação ao processo de aprendizagem.

Na mesma linha, Breen (1985, 1998, 2001) também sinaliza que a aprendizagem de L2 está intimamente relacionada ao contexto em que ocorre, independentemente de ser tomada sob a perspectiva de cada um de seus aspectos individualmente.²⁴ Em consonância com tal circunstância, Barcelos (2004b, p. 189) ressalta que as crenças na aquisição de L2 “deveriam ser investigadas de maneira interativa e orgânica, onde as

²² Tradução minha para: *...acquiring new ways of mediating ourselves in our relationships with others and to ourselves.* (no original)

²³ Tradução minha para: *...what is significant for the learners will shape how they act, how they define the context in which they act, and why they act in the ways they do.* (no original)

²⁴ São contundentes as contribuições de Donato (1994) e dos pesquisadores na vertente sociocultural, Goodwin & Duranti (1992), Kalaja (1995), Canagarajah (1999), Barcelos (2000, 2001-2008), Arruda (2008).

crenças e ações se interconectam e inter-relacionam umas com as outras”²⁵, ou seja, em função do contexto em que são vividas as experiências de aprendizagem, através das quais as crenças se manifestam.

A pesquisadora (2007) chama a atenção para o fato de que mudar uma crença nem sempre significa mudança das ações relacionadas àquela crença e que a mudança nas ações também nem sempre denuncia que houve uma mudança nas crenças diretamente relacionadas àquela ação. Nem sempre agimos de acordo com as nossas crenças, uma vez que nossas ações são também determinadas por aspectos contextuais, que nos escapam ao controle, e também por questões individuais, tais como conduta fossilizada²⁶, questões emocionais etc. A esse desencontro entre cognição e ação, Barcelos (2006) denominou ‘dissonância entre crenças e ações’²⁷.

Coterall (1995, 2005) ressalta que o desencontro das crenças entre professor e estudantes, especialmente no que se refere à aprendizagem e ao ensino de L2 e a seus respectivos papéis, pode inibir, ou mesmo impedir, o desenvolvimento de sua autonomia. A autora sugere (*op. cit.*) que os professores busquem conhecer a abordagem de aprender dos estudantes e façam com que eles conheçam a sua abordagem de ensinar, para poderem gerenciar melhor a aprendizagem. Além disso, reforça sua colocação sugerindo que, quando isso não acontece, os estudantes tendem a resistir à prática do professor, prejudicando os processos e/ou a evadir, desistindo de sua aprendizagem.

A pesquisadora (2004, p. 4) acredita que os professores precisam incentivar os estudantes a refletirem sobre essas questões, pois a reflexão, no contexto formal de

²⁵ Tradução minha para: *Beliefs about SLA should be investigated interactively and organically, where beliefs and actions interconnect and interrelate with each other.* (no original)

²⁶ No sentido que lhe confere Barcelos (2006, p. 28).

²⁷ Para maiores detalhes, favor ver Barcelos (2006, p. 31), quadro sobre as explicações teóricas para a relação de dissonância entre crenças e ações.

aprendizagem de L2, leva à ação - “a reflexão é um elemento essencial no aumento da habilidade dos estudantes em tornarem-se mais autônomos.”²⁸. No entanto, a reflexão deve ser introduzida de forma gradual e os professores precisam servir de modelo para que os estudantes compreendam como vivenciar processos de ensino e aprendizagem mais reflexivos. Essa mudança de papéis de professores e estudantes em direção a experiências mais autônomas de ensino e aprendizagem de L2 precisa ser co-construída pelos envolvidos, em sua experiência diária.²⁹

Aragão (2008) vai um pouco além, atrelando completamente a reflexão à autonomia, o que nos remete à possibilidade de mobilizar crenças por meio de um trabalho reflexivo para promover o desenvolvimento de autonomia.³⁰ O pesquisador (*op. cit.*) ressalta que a reflexão faz com que as pessoas assumam mais responsabilidade por seus atos, na medida em que vão conhecendo e compreendendo as consequências de suas emoções e ações. Em suas palavras temos que

quando refletimos, vivemos uma transformação em nossa conduta e podemos observar e agir de uma forma que antes não podíamos. Na reflexão não se volta ao mesmo ponto de partida, mas se desloca num fluir contínuo transformando a experiência anterior e aí surge uma nova temporalidade, uma nova compreensão pessoal e dimensão relacional e situacional. Como seres humanos, nossa experiência é uma história de transformações contínuas na reflexão e na ação e é por isso que surgem novos domínios de fenômenos no seu devir. (p. 315)

A pesquisa de Arruda (2008) apresenta um diagrama sobre o processo de ressignificação de crenças (ARRUDA & BAMBIRRA, 2006) (ANEXO 01). O diagrama foi inspirado na perspectiva sob a qual Miccoli (2008) e Barcelos (2008)

²⁸ Tradução minha para: *Reflection is an essential element in increasing learners' ability to operate independently.* (no original)

²⁹ Ver também Crabbe (2003).

³⁰ Na mesma linha, Wenden (2001) ressalta a importância de o estudante lançar mão de seu conhecimento metacognitivo – em que ela explicitamente inclui as crenças – para empreender aprendizagem autônoma, através da reflexão e Dufva (2004), que sugere o gerenciamento da aprendizagem de L2 através da mobilização das crenças pelo próprio estudante.

percebem a experiência e na definição de Barcelos (2006) para o construto das crenças, e definição de sua natureza³¹. A importância desse diagrama para suas autoras está em evidenciar a interação e a reflexão como essenciais ao surgimento de possibilidades de ressignificação das experiências. Não há como se falar em processos que engendrem mudança sem se conceber a experiência da reflexão como inerente a eles³². No terreno das crenças, em especial, entendem Arruda & Bambirra (2006) que a reflexão é imprescindível para que as mudanças se concretizem, de uma maneira ou de outra.

O objetivo principal do diagrama de Arruda & Bambirra 2006 é fornecer subsídio visual para orientar a reflexão no contexto de ensino e aprendizagem de L2, seja ela prospectiva ou retrospectiva. Uma vez pilotado com sucesso pela pesquisa de Arruda (2008), entendo que o diagrama é igualmente eficiente para conduzir a reflexão de estudantes acerca de suas experiências de aprendizagem de L2, de uma maneira geral. Lembrando que as crenças são um tipo de experiência, o diagrama em questão também pode ser representado conforme a Figura 01, para melhor atender ao foco desta pesquisa – a reflexão dos estudantes em processo de aprendizagem autônoma.

Basicamente, a adaptação feita no diagrama está na introdução dos elementos centrais relacionados ao gerenciamento da motivação³³, viés escolhido para discutir o desenvolvimento de autonomia na aprendizagem de L2, no lugar dos elementos relativos ao produto da reflexão realizada durante um processo de ressignificação de crenças (ANEXO 01).

³¹ O embasamento teórico que sustenta a elaboração e a proposição do diagrama (ANEXO 01) encontra-se apresentado nos itens 3.2 (Crenças e valores individuais) e 4 (Experiências de aprendizagem de L2) do capítulo de Revisão da Literatura: Construção do marco teórico da pesquisa.

³² Barcelos (2006, p. 26) reconhece tal importância e chama tais momentos de *momentos catalisadores de reflexão* ou *gatilhos*.

³³ Segundo proposição feita pelo modelo de Dörnyei & Ottó (1998), revisado por Dörnyei (2001).

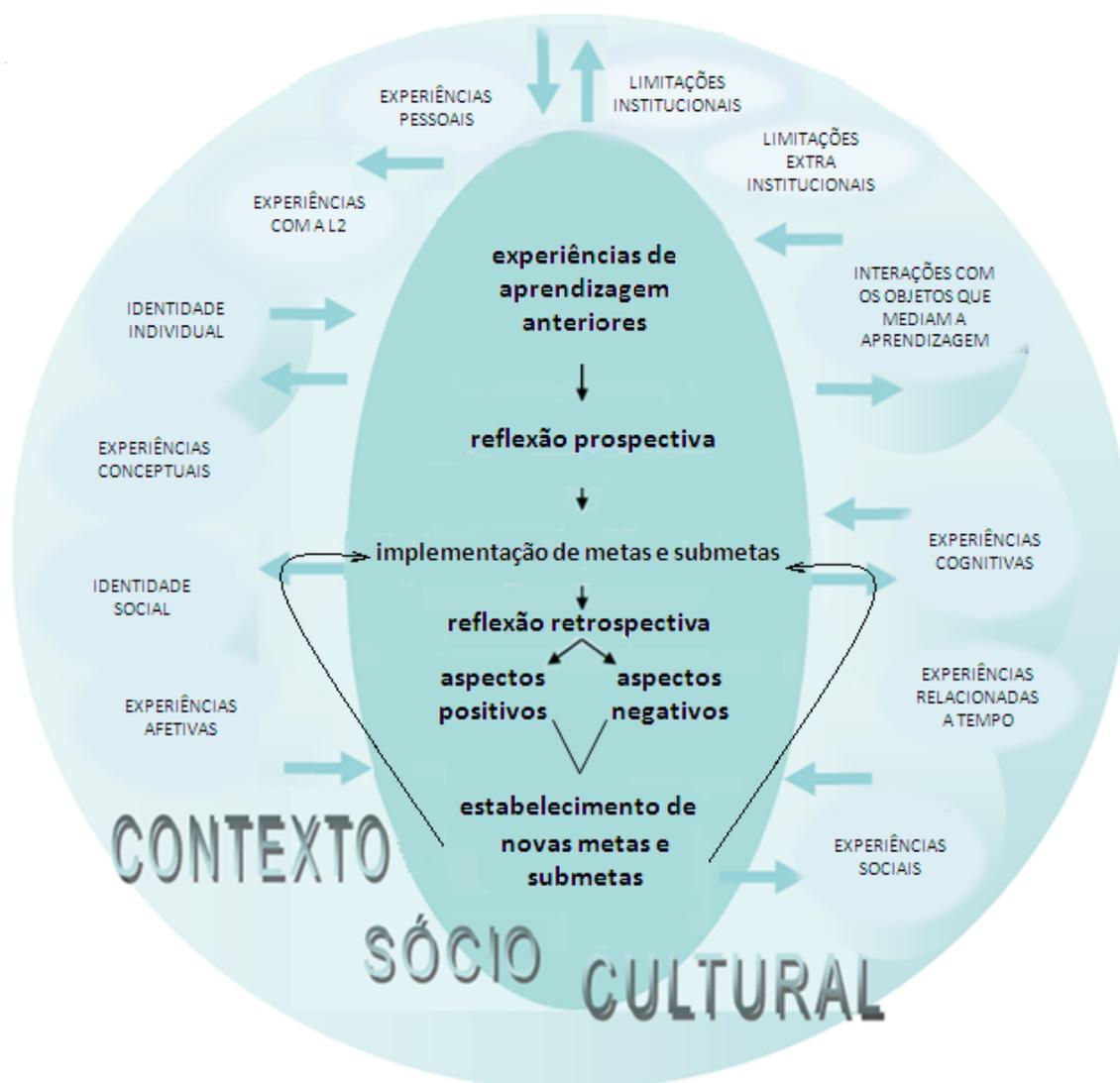


FIGURA 01 – Diagrama de reflexão do estudante em processo de aprendizagem autônoma / Adaptado de Arruda & Bambirra (2006)

A leitura do diagrama da Figura 01 deve ser feita em função das setas, da seguinte forma: ao refletir sobre o gerenciamento motivacional, faz-se necessária a reflexão prospectiva para a implementação de metas e submetas. Tais metas e submetas são os elementos chaves que viabilizam o gerenciamento da motivação e passam a nortear o investimento a ser feito na aprendizagem de L2. Na medida em que elas não sejam alcançadas naturalmente ao longo do processo, é necessário que se faça uma

reflexão retrospectiva, ponderando aspectos positivos e negativos vivenciados e decidindo se as submetas e/ou as metas pré-estabelecidas devem ser mantidas com modificações, ou se devem ser abandonadas e substituídas por outras.

3.3. Criatividade

Para Dörnyei (2005, p. 202), a criatividade é o principal componente da inteligência. Compreende tanto aspectos pontuais quanto processuais e não se limita ao domínio cognitivo. Estende-se, especialmente, a domínios relacionados à personalidade, à motivação e ao contexto em que a pessoa opera de maneira inusitada. Ainda segundo o autor (*op. cit.*, p. 203-4), a literatura da área da Psicolinguística entende que há três componentes essenciais na criatividade que, considerados conjuntamente, são suficientes para definir o perfil de uma pessoa, a saber: originalidade, flexibilidade e fluência.

Por originalidade entende-se a capacidade de inovar, ou seja, de responder de forma inédita às circunstâncias. Por flexibilidade, a capacidade de variar a maneira de inovar. E, por fluência, a frequência com que a pessoa inova.

No contexto da pesquisa sobre a aprendizagem de L2, os trabalhos de Ottó (1998) e de Albert & Kormos (2004) merecem menção, pelo fato de o segundo ter corroborado os principais resultados do primeiro e por ambos terem investigado o construto (criatividade) através da produção oral de estudantes de L2, levando em consideração o contexto em que as interações investigadas se deram.

Ottó (1998) estudou a qualidade de participação dos estudantes em interações propostas por uma abordagem comunicativa de ensinar – uso funcional e situado da língua – em que a negociação de significado era o foco. Já Albert & Kormos (2004) voltaram-se para o desempenho de estudantes ao realizarem tarefas propostas, num

contexto de ensino baseado em tarefas. Os dois estudos usaram critérios de análise diferenciados, mas, em suma, os resultados aferidos apontam para o fato de que a maioria das produções é influenciada por combinações individuais de pelo menos dois desses três componentes da criatividade.

Uma leitura mais cuidadosa desses trabalhos sugere que a criatividade é uma dimensão individual que pode interferir consideravelmente no desenvolvimento de autonomia pelos estudantes. No escopo deste trabalho, parece que a criatividade tem um terreno fértil de atuação – o da proteção³⁴ da motivação. Ao criar novas estratégias, reformular objetivos, dar novos rumos à aprendizagem, utilizar recursos e estratégias conhecidas de maneira nova para alcançar resultados diferentes etc, os estudantes podem gerenciar a manutenção de sua motivação, garantindo o sucesso da aprendizagem, o que, necessariamente, é manifestação de autonomia.

Segundo Little & Dam (1998), autonomia decorre da intenção de promover a própria aprendizagem, já que advém de o estudante tomar para si a responsabilidade pelo processo. A intenção nos leva, necessariamente, ao construto da motivação. Segundo os pesquisadores (*op. cit., p.1*), “autonomia do estudante é uma questão de intenção explícita ou consciente”³⁵.

3.4. Gerenciamento da própria motivação

Conforme indicam os trabalhos de Ushioda (2001) e Dörnyei (2005), a motivação compreende: (1) as experiências anteriores, (2) a capacidade que os

³⁴ O termo ‘proteção’, associado à motivação, está sendo empregado neste trabalho conforme o faz Dörnyei, ao longo de toda a sua obra, quando teoriza sobre o gerenciamento da motivação na aprendizagem de L2. Segundo o pesquisador, proteger a motivação significa evitar o efeito desmotivador das experiências de insucesso, antes mesmo que elas ocorram, avaliando e reajustando metas, buscando experiências de sucesso, capazes de reforçar a autoestima e manter a autoimagem do estudante positiva.

³⁵ Tradução minha para: “... *learner autonomy is a matter of explicit or conscious intention.*” (no original)

estudantes têm de se autoavaliarem e de perceberem o processo de aprendizagem, (3) a influência de pessoas significativas para a sua aprendizagem ou seus motivos para aprenderem a L2, (4) a motivação intrínseca, (5) a orientação integrativa e a orientação instrumental³⁶, (6) as atitudes dos estudantes com relação à L2, (7) a sua capacidade de autorregulação, ou seja, sua capacidade de usar as estratégias automotivacionais³⁷, (8) os fatores do contexto sociocultural (como as relações multiculturais, intergrupais e etnolinguísticas), (9) o conjunto dos valores, regras e limitações sociais e/ou individuais, as questões políticas, socioeconômicas ou institucionais (educação formal), (10) a ansiedade³⁸, (11) a autoestima³⁹, (12) as questões identitárias e (13) os objetivos dos estudantes.

Pelo fato de a dimensão relativa à motivação, conforme apresentada pelas contribuições do trabalho de Dörnyei (2001, 2003b, 2005, 2009), ter relação direta com os fatores que influenciam a aprendizagem de L2, o levantamento da relação estabelecida pela literatura entre motivação e autonomia é abordada na próxima seção.

³⁶ Perspectiva de Gardner & Lambert (1972).

³⁷ Para definição das estratégias automotivacionais, favor ver itens 3.4.3 deste capítulo do trabalho.

³⁸ Na literatura da área, o que nomeio agora como ansiedade refere-se à aceção dos termos: “*language anxiety*” e “*need for achievement*”.

³⁹ A literatura geralmente se refere à ela como *linguistic self-confidence*.

3.4.1. Relação entre motivação e autonomia na aprendizagem de L2

Aprendizes que aceitam a responsabilidade por sua aprendizagem são mais propensos a alcançar metas; e se eles alcançam suas metas de aprendizagem, eles são mais propensos a manter uma atitude positiva com relação à aprendizagem no futuro. (LITTLE, 1995, p. 176)⁴⁰

Norton & Toohey (2001), ao discorrerem sobre a caracterização das teorias cognitivistas a respeito do ‘bom aprendiz de L2’⁴¹, pontuam que, pouco antes da volta da virada do século XX, as pesquisas em Linguística Aplicada sobre aquisição de segunda língua foram deixando de focar a aprendizagem apenas em termos de processamento de insumo e de produção linguística, para investigá-la considerando também o contexto sócio-histórico e cultural em que o indivíduo se insere e de que forma ele o faz, ou seja, como ele se posiciona frente às limitações que esse contexto lhe impõe, uma vez que isso se reflete, direta ou indiretamente, na aprendizagem de L2.

Sem subestimar o aspecto cognitivo envolvido nos processos de ensino e aprendizagem de L2, a teoria sociocultural parte do princípio de que a aprendizagem e a linguagem são instâncias eminentemente sociais e contextuais, graças às contribuições de Vygotsky e Bakhtin, em especial (LANTOLF & PAVLENKO, 1995; LANTOLF, 2000). Em decorrência disso, na aprendizagem de L2, passa a se valorizarem as circunstâncias em que os estudantes podem, através de sua interação em práticas comuns à determinada comunidade que usa a L2 como língua franca, com a ajuda de indivíduos linguisticamente mais competentes, construir social e historicamente um conhecimento local (LAVE & WENGER, 1991; DURANTI & GOODWIN, 1992).

⁴⁰Tradução minha para: *Learners who accept responsibility for their learning are more likely to achieve targets; and if they achieve their learning targets, they are more likely to maintain a positive attitude to learning in the future.* (no original)

⁴¹ ‘the good language learner’

Norton & Toohey (2001) acreditam que um foco no contexto precisa compreender não apenas as práticas sociais comuns de determinados grupos em que se inserem os estudantes de L2, mas também é importante que se levem em consideração as questões relacionadas à sua identidade, bem como ao seu agenciamento⁴² (KRAMSCH, 1993).

Por um lado, frente às demandas dos estudantes para aprender uma L2, Norton Pierce (1995) propõe o termo ‘investimento’ para explicar as questões relativas ao agenciamento ou à motivação com que eles se envolvem no processo e, principalmente, nele persistem. No cerne de tal proposição, o construto das ‘comunidades imaginadas’, referindo-se às comunidades às quais as pessoas podem se afiliar através da imaginação. Em contextos onde a língua alvo não é falada na comunidade em que os estudantes se encontram, tal contribuição ganha relevância considerável, pois retoma e amplia o conceito de Lave & Wenger (1991): ‘comunidades de prática’, proporcionando mais possibilidades pedagógico-metodológicas.

Por outro lado, Humphreys & Spratt (2008) em um estudo longitudinal⁴³, revelam que a motivação para se aprender uma L2 varia em função dos objetivos dos estudantes, de questões afetivas, da atitude que desenvolvem para com a aprendizagem e de aspectos de sua personalidade. No entanto, os autores (*op. cit.*) são contundentes ao afirmarem que, em sua investigação, esses fatores modificaram-se ao longo do estudo, por razões diversas. Tal conclusão reforça a perspectiva processual e contextual do construto da motivação adotada por Ushioda (1996-2009), Dörnyei (1998-2009), Csizér

⁴² Agenciamento tomado aqui na perspectiva que a teoria sociocultural dá ao termo.

⁴³ Trata-se de um estudo realizado em 2003 envolvendo 526 estudantes universitários, em três instituições acadêmicas diferentes de Hong Kong. O estudo buscou levantar as orientações motivacionais desses estudantes em aprender o Inglês, estudado compulsoriamente enquanto L2 além de pelo menos mais uma outra L2. A meu ver, há muitos resultados curiosos, que merecem investigação qualitativa, visto que o estudo é de natureza quantitativa. No entanto, independente da abordagem investigativa, o que me parece irrefutável, em meio aos resultados desse estudo, é a influência do contexto nas questões motivacionais, que o estudo registrou.

& Dörnyei (2005), Conttia (2007) e os demais pesquisadores em Linguística Aplicada adeptos à teoria sociocultural.

Dörnyei (2005) afirma que os estudos sobre motivação podem ser classificados de acordo com as três fases pelas quais passou a história da pesquisa na área: o período sociopsicológico, de 1959 a 1990, profundamente marcado pelas contribuições de Gardner, o período cognitivo, durante os anos 90, e o período processual, marcado pelas pesquisas do século XXI, iniciadas com as contribuições de Ushioda (1996) e Dörnyei & Ottó (1998).

Essas pesquisas partem do princípio de que a motivação é dinâmica (Ushioda, 1996), que precisa ser investigada sob a perspectiva processual, situada e, acima de tudo, em constante mutação. A autora (2003) explicita que as pesquisas sobre motivação precisam ir além da perspectiva psicológica para passar a considerar a interação entre o indivíduo e o contexto sociocultural como uma unidade de análise.

Dörnyei & Ottó (1998) propuseram um modelo processual no qual a motivação para a aprendizagem de L2 pode ser controlada pelos estudantes. Segundo Dörnyei (2001), a inovação de seu modelo em relação à versão de 1998, está em adotar uma abordagem orientada ao processo⁴⁴, levando em consideração o fato de que a motivação oscila em função do tempo⁴⁵.

Esse modelo processual compreende três momentos distintos: (1) a fase pré-acional, caracterizada por escolhas e planejamento⁴⁶, quando os estudantes devem estabelecer objetivos de curto e médio prazo, capazes de lhes assegurar o alcance de um objetivo maior, geralmente de natureza abstrata, que também deve ser estabelecido

⁴⁴ Tradução minha para: *a process-oriented approach* (no original)

⁴⁵ Segundo Dörnyei (2000), um modelo motivacional que pudesse ser aplicado à aprendizagem formal de L2 precisava ser criado e tal modelo deveria girar em torno de um eixo temporal.

⁴⁶ Fase motivacional a qual Dörnyei (2001) subintitula de *choice motivation*.

nesse momento; (2) a fase acional, quando submetas são geradas e implantadas, na busca do alcance dos objetivos pré-estabelecidos. Nessa fase, mecanismos de controle e de proteção da motivação precisam ser acionados até que o objetivo principal seja alcançado⁴⁷; (3) a fase pós-acional, marcada pela autoavaliação do processo, através do reconhecimento das conquistas num primeiro momento e, a seguir, do levantamento dos aspectos que ficaram a desejar, sob o ponto de vista do estudante, obviamente, com imediato estabelecimento de novas metas, ou seja, futuras ações que visam retroalimentar o processo e proteger a motivação, através do alcance satisfatório dos objetivos de aprendizagem dos estudantes⁴⁸.

Dörnyei (2001) descreve com riqueza de detalhes cada fase do modelo, dando uma contribuição significativa no sentido de elucidar possibilidades de adoção de uma postura mediadora do desenvolvimento de autonomia pelos estudantes, por parte do professor, enquanto parceiro facilitador dos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem de uma L2.

Assim como Thanasoulas (2002), acredito que a teorização de Dörnyei & Ottó (1998) e Dörnyei (2005, 2009), uma vez instrumentalizada, pode se transformar em mais uma maneira de empoderar os estudantes, além do conhecimento acerca das estratégias de aprendizagem e dos estilos de aprendizagem, na promoção do desenvolvimento de autonomia, por viabilizar formas de se exercer um maior controle, um gerenciamento mais completo da própria aprendizagem.

⁴⁷ Fase motivacional a qual Dörnyei (2001) subintitula de *executive motivation*.

⁴⁸ Fase motivacional a qual Dörnyei (2001) subintitula de *motivational retrospection*.

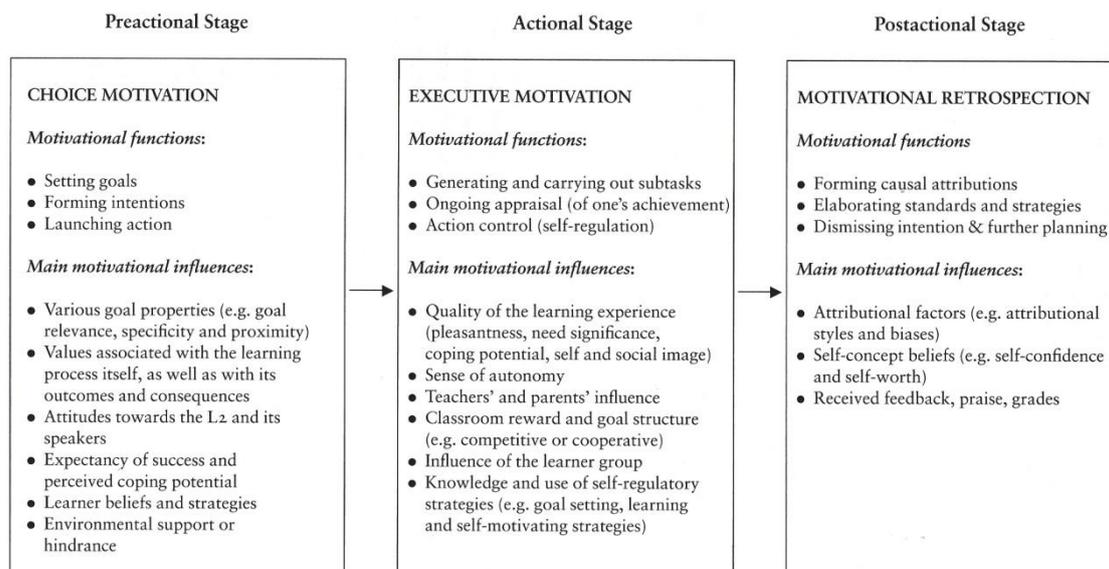
3.4.2. Modelo processual de Dörnyei

O maior desafio para as teorias sobre motivação é mostrar os processos motivacionais acontecendo, a medida que o tempo passa. (DÖRNYEI, 2001, p. 82)

O modelo de Dörnyei (2001) (QUADRO 01), atualização da proposta inicial de Dörnyei & Ottó (1998) (ANEXO 02), promete operacionalizar o construto da motivação na aprendizagem de L2 ao longo de três fases, que tanto podem ser mobilizadas através da mediação de um terceiro, como aconteceu nesta pesquisa, como em função do desejo e da decisão dos próprios estudantes.

As três fases perfazem um movimento recursivo e/ou helicoidal. É recursivo quando uma meta, gerada na fase pré-acional e, gerenciada na acional, não é alcançada porque, na fase pós-acional, ou ela é reelaborada ou abandonada, em detrimento de outra e volta-se à fase acional para seu gerenciamento, até que ela seja cumprida e o objetivo maior que lhe justificou a existência seja alcançado, parcial ou totalmente. E é helicoidal sempre que uma meta é gerada e gerenciada com sucesso, pois, nesse caso, a fase pós-acional irá cuidar de confirmar o alcance da conquista e decidir sobre o próximo passo que o estudante irá tomar em seu processo de aprendizagem de L2, de forma que, como a aprendizagem é inerente aos seres humanos, o movimento deste modelo é eterno, tendendo assim para o infinito.

No Quadro 01, verifica-se que, após definidas as ações em cada fase, o autor (*op. cit.*) insere as influências motivacionais que podem incidir naquele momento. Independente de a motivação ser gerenciada de maneira mediada ou não, é importante que essas influências sejam levadas em consideração e, por consequência, cuidadosamente observadas, para que não inviabilizem a operacionalização do modelo.



QUADRO 01 – Processo motivacional na aprendizagem formal de L2 – Dörnyei (2001)

FONTE: DÖRNYEI, 2001, p. 22

Ao se decidir usar o modelo para o gerenciamento da própria aprendizagem, os estudantes precisam ter conhecimento de seus estilos de aprendizagem, das estratégias de aprendizagem de L2 existentes, bem como precisam saber quais estratégias mobilizam e quais deixam de mobilizar, e o porquê disso. Precisam ter conhecimento também acerca das estratégias autorregulatórias, também chamadas de estratégias de automotivação⁴⁹, e ter a capacidade de se autoavaliarem de forma realista, a fim de tomar decisões certas nos momentos em que elas se façam necessárias. Para isso, os estudantes devem querer desenvolver sua autonomia na aprendizagem de L2 e decidir assumir uma postura reflexiva, uma vez que, além das questões citadas, eles também precisarão investigar e observar a influência das crenças em suas decisões, para que elas possam servir como instrumentos de otimização e realizações, ao invés de funcionarem

⁴⁹ Tal flexibilidade em se denominar essas estratégias perpassa toda a obra de Dörnyei sobre o assunto (de 2001 em diante) e, para fins deste trabalho, a decisão foi manter as duas denominações, usando-as uma pela outra propositadamente, para facilitar o seu reconhecimento nos trabalhos de outros autores, provenientes principalmente da psicologia educacional, área afim que subsidia teoricamente esta pesquisa e, ora usa um termo ora usa o outro.

como entraves perniciosos ao gerenciamento da motivação, ao desenvolvimento da autonomia e ao sucesso da própria aprendizagem de L2 (DÖRNYEI, 2003b).

Em função disso, passo a apresentar as estratégias de autorregulação propostas por Dörnyei (2005).

3.4.3. Estratégias de autorregulação

... a própria agenda do professor precisa mudar. Afinal de contas, a pergunta adequada não mais parece ser *como nós fazemos para motivar nossos estudantes?* mas *como nós ajudamos nossos estudantes a se motivarem?*⁵⁰
USHIODA (1996, p. 2) (grifos da autora) (tradução minha)

Dörnyei (2001) cita a pesquisa pioneira de Snow, Corno & Jackson (1996), na área da psicologia, que investigou o que as pessoas podem fazer para proteger sua ação, quando sentem que sua motivação diminui⁵¹, para teorizar a favor de suas estratégias de autorregulação. Segundo o pesquisador (*op. cit.*), elas podem ser definidas em função de cinco categorias, relacionadas a cinco domínios sobre os quais algum ou nenhum nível de controle pode ser exercido pelo indivíduo. As cinco categorias sugeridas por Dörnyei (2001) para a regulação da própria motivação são: (1) estratégias de controle do comprometimento, (2) estratégias de controle metacognitivo, (3) estratégias de controle da saciedade, (4) estratégias de controle emocional e (5) estratégias de controle do ambiente.

⁵⁰ "... the teacher's own agenda needs to change. After all, the appropriate question no longer seems to be *how can we motivate our learners?* but *how can we help learners to motivate themselves?* (no original)

⁵¹ O pesquisador (*op.cit.*) cita o trabalho de SNOW, CORNO & JACKSON (1996). No entanto, esta fonte não foi retomada. Sua referência completa é: SNOW, R.E.; CORNO, L.; JACKSON, D.N. Individual differences in affective and conative functions. In: BERLINER, D.C.; CALFEE, R.C. (eds.) *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan, 1996. p. 243-310.

Transpostas para a Linguística Aplicada, as estratégias automotivacionais tem muita semelhança com as estratégias afetivas de aprendizagem de Oxford (1980)⁵². Dörnyei (2001) explica superficialmente cada uma das cinco categorias e propõe algumas estratégias que cada categoria compreenderia. O Quadro 02 mostra uma primeira tentativa de Dörnyei (2001) no sentido de categorizar técnicas ou atitudes dos estudantes relacionadas à autorregulação. Ushioda (2003, 2009) corrobora as pesquisas na psicologia educacional, assim descritas por Dörnyei (2001), no que se refere à inclusão do componente motivação, ao lado da cognição e da metacognição, na compreensão do construto da autorregulação. A pesquisadora (2006) entende motivação e autonomia como processos construídos socialmente.

Ushioda (2003, p. 98) afirma que “os estudantes precisam ser levados a entender que a sua motivação provém de si mesmos, e então, passar a ver a si próprios como agentes de sua própria motivação e de sua própria aprendizagem”⁵³.

Para mostrar como essa mudança de percepção do indivíduo e da maneira como aprendemos se dá, Dörnyei (2005) revê as pesquisas sobre autorregulação na aprendizagem e destaca as contribuições de Schumann, que investe na investigação neurobiológica da motivação. Segundo Dörnyei (*op. cit.*), a teorização do pesquisador aponta cinco dimensões cerebrais pelas quais a motivação se manifesta: (1) novidade – grau de surpresa do estímulo, (2) saciedade – grau de satisfação que ele dá, (3) necessidade, operacionalidade, utilidade, (4) aceitação – chances de a pessoa querer lidar com o estímulo e (5) autoimagem e imagem social da pessoa – o estímulo precisa

⁵² Da mesma forma, verifica-se essa semelhança das estratégias automotivacionais com as estratégias afetivas de aprendizagem apresentadas como tal por O'Malley & Chamot (1990).

⁵³ Tradução minha para: *Learners must be brought to view their motivation as emanating from within themselves, and thus to view themselves as agents of their own motivation and their own learning.* (no original)

ser compatível com a imagem que a pessoa tem de si mesma e coerente com as normas sociais a que ela se submete.

QUADRO 02 – Estratégias automotivacionais classificadas por categorias de controle⁵⁴

NÍVEIS EM QUE SE DÃO AS ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO				
CONTROLE DO COMPROMETIMENTO	CONTROLE METACOGNITIVO	CONTROLE DA SACIEDADE	CONTROLE EMOCIONAL	CONTROLE DO AMBIENTE
. ter em mente expectativas e/ou incentivos positivos ou recompensas	. dar a si próprio pequenos lembretes para manter a concentração	. acrescentar um diferencial à realização da tarefa que a torne mais atraente	. gerar desvios úteis – p.ex. lembrar-se de algo feliz para afugentar o estresse	. eliminar elementos que usualmente o distraem como barulho, trânsito de pessoas etc
. focar no que aconteceria se a intenção inicial falhasse	. imaginar as conseqüências prováveis da falta de concentração	. variar o ambiente de estudos	. autoafirmar-se positivamente: focar talentos e pontos fortes	. eliminar as tentações pessoais como TV, telefone etc
	. lembrar-se da expectativa pessoal relacionada ao tempo necessário p/ a realização da aprendizagem	. introduzir desafios ao próprio ritmo de realização da tarefa	. encorajar, incentivar a si mesmo, conversar consigo positivamente	. chamar alguém para estudar com o objetivo de dificultar o abandono da causa
	. focar exclusivamente nos estudos e excluir por completo estímulos diversos a eles	. tentar se auto-superar de alguma forma	. buscar elementos de humor em meio à realização da tarefa	. fazer uma promessa ou um compromisso público de fazer ou não algo
	. investigar os elementos usuais que distraem e divisar estratégias para driblá-los, se e quando surgirem	. impor um certo senso artístico na realização da tarefa	. usar técnicas de relaxamento e/ou de meditação	. colocar-se em situação sem volta, ou seja, na qual não se pode mais desistir dos estudos
	. evitar ações ou pensamentos que se mostram contra-produtivos ou sem propósito durante os estudos	. uso da fantasia, da criatividade: transformar a tarefa em jogo ou personificar aspectos dela	. contar até dez antes de desistir, controlando assim o temperamento	. pedir ajuda a terceiros para não te deixar fazer algo
	. adotar rituais de iniciação dos estudos para ajudar na concentração		. desabafar com alguém para aliviar o estresse	
	. focar nos primeiros passos a dar e cumprir um a um		. rezar	

⁵⁴ Quadro elaborado a partir da informação disposta nas páginas de 110 a 116 de Dörnyei (2001), relativas à promoção de estratégias de aprendizagem automotivacionais.

Somadas às contribuições da neurociência e da psicologia educacional, os trabalhos de Dörnyei & Csizér (2002), de Csizér & Dörnyei (2005) e de Dörnyei, Csizér e Németh (2006)⁵⁵ registram partes de um estudo que soma algo em torno de treze mil informantes e foca a motivação para a aprendizagem de L2. O estudo envolveu cinco línguas e trouxe resultados que, segundo Dörnyei (2005), são consistentes o suficiente para problematizar a própria compreensão acerca do construto motivação.

O autor (2005) destaca que as mudanças sócio-políticas pelas quais passou a Hungria de 1993 a 2004, além do impacto que sofreu por força da globalização, introduzido pelas novas tecnologias da comunicação e da informação, que rapidamente começaram a remodelar os planos individual e social das relações e do exercício das novas práticas sociais instaladas naquela comunidade, corroboram para sustentar, em sua teorização, o movimento, feito também por outros pesquisadores, no sentido de se rediscutir o conceito de motivação integrativa proposto por Gardner & Lambert (1972) (em especial VAN LIER, 2006; SPOLSKY, 2000; NORTON 2000a, 2000b; GARDNER 2001, 2005; NOELS et al, 2003, LAMB, 2004a).

Tais resultados demonstram que os estudos sobre a autoimagem e as questões identitárias ganham importância central na forma como as pessoas passam a aprender na era pós-moderna e tal evidência tem grande impacto na obra de Dörnyei, conforme o próprio atesta (2005), e que pôde ser comprovado pela publicação de sua proposta de redefinição do construto da motivação (Dörnyei, 2009).

Preocupado com o rápido delinear de novos sujeitos que se colocam socialmente como estudantes, Dörnyei (2005) retoma seu discurso relativo à importância de se desenvolverem pesquisas que apliquem as estratégias de automotivação às experiências

⁵⁵ Esses estudos são análises estatísticas feitas sobre aspectos pinçados de dados coletados em estudo longitudinal, na Hungria, em três momentos diferentes – 1993, 1999 e 2004 – e publicado por Dörnyei, Csizér e Németh em 2006.

de aprendizagem de L2 (DÖRNYEI, 2001; 2003b), numa alusão clara à necessidade que passa a ver em ajudar os estudantes a fazerem a conexão existente entre o gerenciamento de sua motivação e o desenvolvimento de sua autonomia.

Spolsky (2000) também percebe a motivação enquanto um processo situado, histórico, contextual e co-construído na interação e acredita que o seu gerenciamento contribui para o desenvolvimento de autonomia. O pesquisador (*op. cit.*) deu uma contribuição nesse sentido, com base no modelo de Dörnyei e Ottó (1998), oferecendo sugestões pedagógicas, adequadas a cada uma das fases do referido modelo teórico, para que professores possam promover práticas mais conducentes ao desenvolvimento de autonomia pelos estudantes. No entanto, diferentemente desta pesquisa, apesar de seu objetivo estar voltado para a aprendizagem, seu foco é a ação do professor. Além disso, o autor não operacionaliza as estratégias de automotivação como Dörnyei (2005) explicitamente sugere. Na mesma linha de Spolsky (2000), porém contemplando um contexto de ensino e aprendizagem bem mais amplo, sob o ponto de vista da teoria sociocultural, o próprio Dörnyei (2001) publicou um livro dedicado à questão – fornecer insumo de ordem mais prática para orientar os professores na aplicabilidade de seu modelo, caso se interessassem em fazê-lo.

Tseng, Dörnyei & Schmitt (2006) propuseram um instrumento contendo 20 itens formulados com o objetivo de medir a capacidade de autorregulação do estudante de L2, intitulado ‘Escala da capacidade autorregulatória na aprendizagem de vocabulário – o SRC_{voc}. Para os autores (*op. cit.*), ao investigar a aprendizagem estratégica, interessa a perspectiva processual da aprendizagem. Segundo afirmam, o instrumento para investigação do uso das estratégias de aprendizagem de L2 proposto por Oxford (1990), bem como os demais instrumentos conhecidos propostos até o momento, focam o

produto, ou seja, visam a oferecer uma lista de comportamentos, descritos pelas estratégias, utilizados ou não pelos estudantes.

Além dessa crítica, Tseng, Dörnyei & Schmitt (2006) também entendem que o SILL⁵⁶ tem problemas psicométricos, uma vez que o resultado final é dado pela soma de uso de estratégias de diferentes naturezas como se, no caso da aprendizagem de L2, a soma das partes fosse igual ao todo, ou seja, o fato de uma pessoa usar muitas e/ou várias estratégias não significa que ela vivencia uma aprendizagem efetivamente estratégica. Os autores (*op. cit.*) defendem a posição de que é o fato de os estudantes decidirem pelo uso de estratégias de aprendizagem somado à qualidade de seu uso que vai definir a sua aprendizagem estratégica.

Sendo assim, eles ressaltam (*op. cit.*) que os itens de seu instrumento são operacionalizados com vistas às tendências e inclinações dos estudantes e não a descrições comportamentais, como é o caso do SILL. Dessa forma, os pesquisadores acreditam que seu instrumento pode substituir o SILL e os demais que têm a mesma pretensão de investigar a aprendizagem estratégica. Acreditam também que, apesar de ter sido elaborado dentro dos princípios da psicologia educacional, ele serve aos interesses da Linguística Aplicada e deve ser utilizado para aferir a capacidade de autorregulação dos estudantes, nas diversas áreas da aprendizagem de L2, desde que feitas, obviamente, as devidas adaptações aos temas endereçados. Nas palavras de Dörnyei (2005, p. 115), temos que:

⁵⁶ Pelo fato de esta pesquisa ter utilizado o SILL como instrumento de investigação do uso de estratégias pelos informantes e também como subsídio para que eles passassem a conhecer novas possibilidades de aprendizagem estratégica, para fins de seu empoderamento, foco as críticas que os autores fizeram a este instrumento como se eles as tivessem direcionado ao SILL. No entanto, tais críticas são generalizadas pelos autores a todos os instrumentos criados até o momento para aferição de aprendizagem estratégica, porque eles têm características semelhantes, uma vez que partem de princípios semelhantes, no que se refere à aferição da aprendizagem, o que reflete diretamente nos objetivos a serem alcançados com o uso dos instrumentos.

da mesma forma como com as estratégias de aprendizagem, o ponto central nesta questão não é necessariamente a lista ou taxonomia dos mecanismos relevantes mas, ao invés disso, a capacidade subjacente que leva os aprendizes a aplicar tais mecanismos. Este processo de seleção e internalização pode ser facilitado pelo uso das mesmas abordagens usadas com as estratégias de aprendizagem.⁵⁷

Nesta pesquisa, concordo com Tseng, Dörnyei & Schmitt (2006) quando afirmam que a aprendizagem estratégica acontece quando o estudante opta pelo uso de estratégias e o faz com a devida qualidade, ou seja, em sintonia com seus estilos e preferências de aprendizagem, suas crenças, suas possibilidades pessoais e contextuais. No entanto, não há como imaginar que os estudantes conheçam as estratégias de aprendizagem existentes para dela se apropriarem. E mais: não há como pensar que eles mobilizariam as estratégias com a devida qualidade se eles não conhecerem o conjunto de estratégias existentes, pois somente assim eles teriam condição de escolher aquelas que melhor atender-lhes-iam em cada experiência de aprendizagem, levando em consideração todas as variáveis diretas e indiretas que influenciam o processo. Para fins de real empoderamento, meu entendimento é o de que as estratégias de aprendizagem de L2, assim como as estratégias de autorregulação, devem ser ensinadas de maneira sistemática aos estudantes.

3.4.4. Estabelecimento das condições motivacionais básicas – afiliação a comunidades imaginadas

A motivação, conforme perspectiva abraçada por esta pesquisa, abriga em seu cerne, no momento de formação de intenções e de estabelecimento de metas e submetas – fase acional do modelo automotivacional de Dörnyei (2001) –, uma interface com a

⁵⁷ Tradução minha para: *Similarly to learning strategies, the key issue in this domain is not necessarily the exact list or taxonomy of the relevant mechanisms but rather the underlying capacity that leads learners to apply such mechanisms. This selection and internalization process can be scaffolded by using the same approaches with learning strategies.* (no original)

contribuição de Norton (2003) relativa ao construto das comunidades imaginadas⁵⁸, decorrente da democratização do acesso à internet em especial, e do fato de a globalização estar efetivamente transpondo para o mundo virtual a realização da maioria das práticas sociais até então realizadas no mundo real, o que tem implicações diretas na vida de todos nós, queiramos ou não (USHIODA & DÖRNYEI, 2009). Dörnyei (2005) reconhece tal interface e sugere a utilização do construto em fase pré-acional, quando do estabelecimento de condições motivacionais básicas, se necessário.

Norton (2001) e Kanno & Norton (2003) definem comunidades imaginadas como conjuntos de pessoas com as quais nos conectamos através da imaginação, já que sua existência não pode ser percebida direta e concretamente como o conjunto de pessoas com as quais convivemos em nosso dia a dia.

As comunidades imaginadas dispensam o elemento ‘reconhecimento mútuo’, essencial à configuração das comunidades de prática, assim definidas por Lave & Wenger (1991). Estas são constituídas por pessoas que compartilham interesses comuns e que se reconhecem mutuamente como membros de uma comunidade que se utiliza de um artefato lingüístico comum – a L2, por exemplo – como elemento mediador na realização de suas práticas sociais cotidianas.

Assim como Lave & Wenger (1991) e Wenger (1998), Kanno & Norton (2003) defendem que a maior parte da aprendizagem de L2 decorre da participação, do envolvimento dos estudantes nas comunidades às quais ele tem acesso imediato. As últimas autoras (*op. cit.*) sustentam que as comunidades imaginadas são tão reais quanto as comunidades de prática, se considerado o impacto que elas têm nas ações e investimento do aprendiz, durante a aprendizagem de L2.

⁵⁸ Segundo Kanno & Norton (2003, p. 241), o termo ‘comunidades imaginadas’ foi cunhado por Anderson (1991). Referência: ANDERSON, B. *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. Rev. Ed. London.: Verso, 1991.

O conjunto das comunidades às quais os estudantes se afiliam influenciam profundamente a sua aprendizagem, bem como as suas construções identitárias. Kanno & Norton (2003) explicam que isso é possível porque a imaginação é um processo de expansão do *self*, realizado pela sua transcendência de tempo e de espaço, com a criação de novas imagens do mundo e de si próprio.

Ao se referir à imaginação do aprendiz como suporte para a sua ação presente, no sentido de que a viabilização de expectativas futuras deve ser edificada no presente, através da aprendizagem de língua, por exemplo, Kanno e Norton (2003) atrelam sua teorização acerca de identidade à questão da motivação. Seria o caso de o investimento na língua-alvo acontecer atrelado a futuras afiliações e identificações.

Segundo Murphey, Jin & Li-Chi (2005), as comunidades podem ser imaginadas em três perspectivas: presente, passada e futura. Na perspectiva presente, os aprendizes podem se imaginar pertencendo a uma comunidade existente em qualquer lugar do globo; na futura, eles podem projetar uma expectativa futura no sentido de vir a pertencer a determinada comunidade; e na perspectiva passada, eles têm a possibilidade de se lembrar de comunidades imaginadas do passado e compará-las com as atuais.

A necessária imersão diária das pessoas no mundo virtual amplia, naturalmente, as suas possibilidades de afiliação a inúmeras comunidades imaginadas (YASHIMA, 2009). Independentemente de nossas crenças e desejos, a revolução tecnológica muda, cada vez mais rápida e intensamente, o estabelecimento do *locus* de realização das práticas sociais para o mundo virtual, o que faz com que a internet assuma relevância considerável no contexto do ensino e aprendizagem de L2, o qual fica, necessariamente, ampliado temporal e espacialmente (KANNO & NORTON, 2003).

Ao investigar a maneira pela qual o contexto de aprendizagem é configurado no terreno da comunicação mediada pelo computador (doravante CMC), Shin (2006)

retoma o pensamento de Little & Dam (1998, p. 03) que preceituam: “em uma abordagem autônoma, a aprendizagem está ancorada na identidade desenvolvida pelo estudante e nos processos interativos pelos quais constroem colaborativamente sua aprendizagem.”⁵⁹. Também em consonância com Norton (2000), Shin (2006) pontua que os estudantes negociam os vários aspectos de seu contexto de aprendizagem em função das normas, dos valores, das crenças e da estrutura social e cultural dos grupos dos envolvidos nas trocas comunicativas – os deles e os dos demais parceiros com quem interagirem. Essa negociação só é possível porque o contexto é fluido (VAN LIER, 2000).

Shin (2006) explica que as práticas de socialização levam os estudantes a fazerem sentido da configuração contextual em que interagem, através de um processo dialógico que, ao mesmo tempo em que reflete várias vozes sociais, delas também se apropria.⁶⁰ Por meio dessas práticas, os estudantes assumem papéis que mobilizam sua identidade enquanto indivíduos que transitam por esferas sociais de ordem pública e privada, sob perspectivas, ao mesmo tempo, individuais e sociais. Essas práticas de socialização permitem que os estudantes se reconheçam como membros de determinado grupo social e, ao mesmo tempo, indivíduos, diferentes dos demais (NORTON, 2000; KRAMSCH, 2000).

Em uma dimensão temporal, supostas afiliações de aprendizes a comunidades imaginadas, presentes e futuras são circunstâncias naturalmente promissoras para o trabalho em sala de aula, visto que os aprendizes estariam encarando o tempo presente como a oportunidade para investir ações e identidades na L2, como forma de garantir o

⁵⁹ Tradução minha para: ... *in the autonomous approach, learning is anchored in the achieved identity of the individual learner and the interactive processes by which learners collaboratively construct their shared learning.* (no original)

⁶⁰ Perspectiva de Bakhtin (2000).

acesso atual e/ou futuro às suas comunidades imaginadas. Alguns exemplos de afiliação em dimensão temporal seriam o desejo de ser bilíngüe (afiliação à comunidade imaginada de pessoas bilíngües em perspectiva presente) e o desejo futuro de se tornar professor de uma universidade canadense, por exemplo, ou executivo em Hong Kong (afiliação a comunidades imaginadas em perspectiva futura).

Considerando a dimensão espacial, podemos considerar como exemplos de comunidades imaginadas a afiliação dos aprendizes, através da Internet, à comunidade de pessoas que fazem parte da comunidade imaginada formada pelo fã-clube da cantora Madonna ou da comunidade imaginada de pessoas que povoam a lista dos assinantes da versão eletrônica do *The New York Times*. Através da TV a cabo e da Internet, os aprendizes podem afiliar-se à comunidade de torcedores do time de basquete americano *Chicago Bulls*, se o quiserem, acompanhando todos os jogos da liga e interagindo com outros torcedores.

Em suma, as tecnologias da informação e comunicação (doravante TIC) ignoram as distâncias, fluidificam as fronteiras e mascaram as diferenças, dando aos aprendizes acesso instantâneo às suas comunidades imaginadas. Isso potencializa a ampliação do horizonte das atividades de sala de aula e de estudo extraclasse, concorrendo para o aumento de motivação dos estudantes, já que faz com que o investimento empreendido na aprendizagem de L2 seja mais significativo – fala diretamente do que lhes interessa: sua realidade local sob a perspectiva global, imposta pela tecnologia.

Em seu trabalho, Norton (2000a) propõe o emprego do termo investimento ao invés do termo motivação, no que se refere ao desejo, à somatória de condições que leva uma pessoa a decidir aprender uma L2. Segundo a autora (*op. cit.*), o termo investimento sinaliza melhor a relação entre o aprendiz e a L2, construída social e historicamente, já que as teorias de aquisição de segunda língua, a seu ver, não se

preocupam com o relacionamento complexo que existe entre poder, identidade e aprendizagem de L2. Defende a autora (*op. cit.*) que essas questões estão engendradas umas nas outras e o isolamento de determinado aspecto para estudo compromete os resultados das pesquisas.

Sem ter a pretensão de discutir o ponto de vista de Norton (2000a) para propor a mudança terminológica, entendo que o termo investimento traz contribuições para a forma como os processos são concebidos na atualidade, uma vez que tal noção coaduna com a percepção do homem como agente social inserido em um contexto interativo, em que suas experiências são co-construídas histórica e culturalmente.

Neste trabalho, os termos motivação e investimento são usados como sinônimos, visto que, a perspectiva processual tem um papel central na abordagem sócio-cognitiva da motivação: ambos mediam e modulam o envolvimento dos estudantes na aprendizagem (USHIODA, 1996; WILLIAMS & BURDEN, 1997; DÖRNYEI & OTTÓ, 1998; CONTTIA, 2007).

Mais que em qualquer outra, em plena era pós-moderna, acredito ser necessário que consideremos as questões identitárias com maior cuidado, ao investigar questões relacionadas à aprendizagem de L2. Segundo Norton (1997, p. 210),

(...) quando estudantes de uma L2 falam, eles não estão apenas trocando informação com seus interlocutores; eles estão também organizando e reorganizando constantemente um senso de quem são e de como eles se relacionam com o mundo social. Eles estão, em outras palavras, engajados na construção e na negociação de suas identidades.⁶¹ (tradução e grifos meus)

Ushioda & Dörnyei (2009) entendem que é preciso se fazer uma revisão da maneira de teorizar sobre motivação, face à violência com que a globalização afeta as

⁶¹ Tradução minha para: ... *when language learners speak, they are not only exchanging information with target language speakers, but they are constantly organizing and reorganizing a sense of who they are and how they relate to the social world. They are, in other words, engaged in constructing and negotiating their identities.* (no original)

questões identitárias, tão caras à aprendizagem de uma L2. Os autores (*op. cit.*) reconhecem que as pessoas precisam e/ou desejam aprender o “Inglês Global”⁶² e, nesse contexto, negociam a construção de uma identidade global.

Parece que, à luz de Giddens (1991a, 1991b, 2003), Ushioda & Dörnyei (2009), Kanno & Norton (2003) e Norton (2006) vêm no construto da identidade a possibilidade de solução para o enfrentamento imediato de questões que dificultam ou inviabilizam a aprendizagem de L2 na realidade pós-moderna, visto que a identidade media os processos humanos relacionais, como por exemplo: (1) a dificuldade ou incapacidade que algumas pessoas apresentam, ainda que momentaneamente, de conceberem sua autoimagem de maneira realista e (2) o reflexo de questões afetivas, principalmente, sobre a autoestima de algumas pessoas, fazendo com que esta fique baixa ou alta demais. Esses pesquisadores da Psicologia Educacional e da Linguística Aplicada incentivam os estudos sobre identidade para que o construto seja levado em consideração ao se pensar a aprendizagem de L2.

Segundo Norton (2000b, 2008), a identidade social de uma pessoa nada mais é do que a maneira pela qual ela se relaciona com o mundo, especialmente considerando as esferas do tempo e do espaço, uma vez que, através da identidade, essa pessoa delimita possibilidades futuras para si. Ushioda (2006) atesta que a construção e a negociação de identidades são centrais para o estabelecimento da interface entre motivação e autonomia e, com base na definição de Norton (*op. cit.*) para identidade social, adverte sobre a importância pedagógica de se criarem oportunidades para que os estudantes reelaborem constantemente sua identidade social, para melhor transitarem dentro e fora da sala de aula.

⁶² Ver também nesse sentido Jenkins (2000) e Yashima (2009).

Yashima (2009), assim como Thorne (2003), apontam uma maneira de promover a mediação da aprendizagem e dos processos a ela diretamente relacionados como a motivação e o desenvolvimento de autonomia: o exercício de identidades compatíveis com as novas tecnologias, *loci* de realização da maioria das práticas sociais da atualidade, em função da negociação do contexto interacional que as pessoas necessariamente fazem ao interagir em ambientes virtuais (SHIN, 2006).

Uma vez que as questões identitárias estão tão impactadas pelo fenômeno social da globalização, é interessante buscarmos um pouco de insumo teórico na Sociologia. Giddens (1991a, 1991b, 2003), explica que a era moderna modifica a maioria dos aspectos pessoais de nossa experiência, por alterar constante e radicalmente a natureza da vida social diária. As principais instituições de referência na estruturação e equilíbrio do ‘eu’⁶³ estão em mutação e/ou em colapso, o que afeta a vida individual de maneira íntima e direta, repercutindo profundamente na estabilidade do ‘eu’, que desenvolve novos mecanismos para enfrentar a realidade.

O autor (1991a) afirma que, ao forjar suas identidades, as pessoas promovem influências na ordem social, que têm conseqüências globais, independentemente do quão locais sejam os contextos negociados em que interagem. Parece que o elemento desencadeador das principais questões que afligem o ‘eu’ é a noção de tempo e de espaço. Antes fixa e estável, sofre intensos processos de reorganização e encontra-se instável, relativa e flexível.

Nesse contexto, as relações sociais estão sendo recombinaadas em função de escalas bem maiores de tempo e de espaço, radicalizando e globalizando os traços

⁶³ Tradução minha para ‘self’.

institucionais pré-estabelecidos da modernidade. A primeira consequência disso é a institucionalização do ‘princípio da dúvida radical’⁶⁴.

Nessa linha de raciocínio, Rajagopalan (2003) afirma que a volatilidade e a instabilidade são as marcas registradas das identidades do mundo moderno e Giddens (1991a) defende que, na atualidade, o ‘eu’, assim como os contextos institucionais em que existe, precisam ser construídos ‘reflexivamente’⁶⁵, ou seja, ele perde o referencial externo consubstanciado pelas tradições, pelos padrões de comportamento e pelas regras sociais. Na teoria social, o termo reflexividade refere-se à autoreferência e tal construto merece atenção no escopo deste trabalho na medida em que avaliação e ação individuais, se realizadas reflexivamente, são, em geral, tendenciosas, porque tomam apenas o ‘eu’ por referência.

Nessas circunstâncias de incerteza, instala-se a cultura do risco⁶⁶. A interação entre o local e o global gera uma profunda transformação da intimidade, o que faz emergir a instância do ‘relacionamento puro’ (1991a, p. 6), em que a confiança mútua é o único elemento que justifica e garante sua continuidade. Em outras palavras, a nova concepção de relação social implica o abandono dos critérios até então estabelecidos para a interrelação humana. Agora impera o rompimento com todos os critérios externos ao contexto em que transitam os envolvidos. Ou seja, valores éticos e morais precisam ser renegociados a todo o momento e as garantias que o mundo social dava ao

⁶⁴ O princípio da dúvida radical, segundo Giddens (1991a), corresponde ao sentimento de insegurança associado à incerteza e efemeridade que compartilhamos na pós-modernidade, em função da instabilidade que enfrentam as principais instituições sociais, como a família, a igreja e a intimidade, uma vez que elas tiveram seu ordenamento desafiado pela viabilização da interação instantânea em nível global. Essas instituições são responsáveis pela perpetuação de aspectos estruturadores do grupo social nas mais diversas culturas e, portanto, garantidores do caráter local das relações que, por sua vez, confere um sentimento de segurança e pertencimento aos integrantes de cada grupo social.

⁶⁵ Os termos reflexivamente e reflexividade foram citados nesta parte do trabalho com a acepção que lhes dá as Ciências Sociais.

⁶⁶ Ver as noções de risco externo e risco manufaturado de Giddens (2003).

prescrever condutas locais e respaldar relacionamentos que coadunavam com tais prescrições estão perdidas (GIDDENS, 1991b).

Resumindo, a modernidade tardia, ainda segundo o pesquisador (1991a), rompe com a estrutura psicológica de proteção do 'eu', até então baseada na instituição da comunidade restrita, em âmbito local, circunscrita por suas crenças e tradições, substituindo-a por organizações muito amplas e impessoais, em que as pessoas passam a ter que transitar, interagindo em âmbito global. Sendo assim, de fundamental importância é a 'proteção'⁶⁷ da autoestima (RAJAGOPALAN, 2003). Não só para a aprendizagem, como também para a manutenção da própria saúde psicológica.

3.4.5. Proteção da autoestima

A chave para a proteção da autoestima está no estabelecimento da confiança nos relacionamentos. Na medida em que é possível estabelecer um nível ótimo de confiança mútua, a identidade pode ser negociada e, assim, reelaborada, naquele contexto específico de interação. Giddens (1991a) aponta a criatividade como intimamente relacionada à capacidade de estabelecer laços de confiança. Dörnyei (2005) ressalta a importância da criatividade como o elemento da inteligência que permite adaptabilidade e maior autorregulação.

Segundo Giddens (1991a, 1991b), confiar significa aceitar e enfrentar a possibilidade da perda e a autoestima só pode ser preservada, em tempos de incertezas tão profundas, se a experiência rotineira da criatividade puder ser vivida com sucesso pelas pessoas. Ao reelaborar a identidade em relações onde há confiança mútua, as

⁶⁷ Conforme dito anteriormente, o termo proteção é o termo usado, nessa circunstância, por Dörnyei. Rajagopalan (2003) não usa o termo, porém reconhece o mesmo fenômeno apontado por Giddens (1991a, 1991b, 2003) e chama a atenção para o cuidado que se deve ter em preservar o equilíbrio da autoestima dos estudantes, ao longo dos processos de aprendizagem de L2.

peças também reelaboram a identidade dos outros e da realidade em que ela se circunscreve, naquele contexto (2003).

Assim como Giddens (1991a, 1991b), Rajagopalan (2003) e Moita Lopes (2005) ressaltam que a modernidade amplia o universo humano e aproxima as culturas, mas produz, com isso, a diferença, a exclusão e a marginalização. Diante disso, Moita Lopes (2005) chama os profissionais que lidam com o ensino de L2 à repensarem seu papel de educadores no sentido de ajudar estudantes a reelaborarem suas identidades de forma a resistirem às forças que acirram as diferenças, promovem exclusão e impõem a marginalização social de tantos.

Diante do impacto profundo que a democratização das novas tecnologias tem hoje na vida das pessoas, Dörnyei (2009) propõe que o construto motivação seja ressignificado, para ajudar os estudantes a reelaborarem suas identidades de forma a valorizarem as diferenças ao interagirem com outros falantes de L2, ou mesmo ao comparar a L2 e a L1, numa negociação construtiva de identidades que promove a autoestima e, ao mesmo tempo, viabiliza a autorregulação.

Dessa forma, a proposta de ressignificação da motivação feita por Dörnyei (2009) se dá de maneira alinhada com a teorização de Ushioda (2003, 2006) – segundo os pesquisadores, a identidade deve mediar o gerenciamento de motivação para promover o desenvolvimento de autonomia.

3.4.6. Relação entre motivação e identidade

Noels (2009) define autonomia como a experiência de iniciação e regulação do comportamento pelo 'eu'. Segundo a pesquisadora, pesquisas já comprovaram a orientação internalizada que temos para a aprendizagem, i.e., a motivação para a aprendizagem está atrelada à vivência de experiências de autonomia, competência e

pertencimento⁶⁸ no contexto em que se dá a aprendizagem. Assim como Noels (*op. cit.*), Thorne (2003), Ushioda (2006, 2009) e outros⁶⁹ consideram motivação e autonomia construtos mediados pela identidade.

Lantolf & Thorne (2007) colocam que toda forma de autorregulação é também uma forma de mediação. Sob tal perspectiva, podemos considerar o gerenciamento da motivação como uma forma de mediar o desenvolvimento de autonomia.

Ao fazer a releitura de sua teorização, Dörnyei (2009) constitui, em essência, uma teoria da motivação mediada pela identidade, incorporando o construto da identidade ao da motivação através do insumo da teorização da área da Psicologia acerca dos possíveis eus⁷⁰.

Pela colocação de Segal (2006, p. 82), percebemos a força motivacional que tal teorização oferece:

os futuros ‘eus possíveis’ são um conteúdo misto de fantasias temperadas por expectativas (ou de expectativas ornadas por fantasias) e então, conceitualmente, ao acioná-los invocamos duas ações básicas da vida mental: o ato sócio-cognitivo de planejar o futuro e o ato igualmente humano de gerar fantasia.⁷¹

A teoria dos possíveis ‘eus’ de Dörnyei (2009), também chamada pelo pesquisador de sistema automotivacional, está baseada em três instâncias de possíveis concepções individuais a respeito de si mesmo: (1) aquilo que se poderia vir a ser, (2) aquilo que se quer ser e (3) aquilo que se tem medo de vir a ser. Essas concepções podem ser mobilizadas para gerar insumo motivacional suficiente para suprir a 1ª e a 2ª

⁶⁸ Pertencimento foi o termo que escolhi para descrever a experiência de se sentir integrado a determinado grupo social por meio do afeto. Há pertencimento quando os membros do grupo reconhecem aos demais como importantes, por razões de natureza afetiva.

⁶⁹ Norton (2000-2008), Warshauer (2001), Lantolf (2000), van Lier (2000), dentre outros.

⁷⁰ Minha adaptação para o Português do termo: *selves* (no original)

⁷¹ Tradução minha para: *Future possible selves are fantasy tempered by expectation (or expectations leaved by fantasy) and so, conceptually, eliciting them invokes two central actions of mental life: the social cognitive act of future planning with the equally human act of generating fantasy.* (no original)

fases do modelo de Dörnyei & Ottó (1998), a saber: fase pré-acional (estabelecimento de metas e submetas) e fase acional (fase de gerenciamento de motivação).

Dörnyei (*op. cit.*) acredita que essas instanciações identitárias permitem uma maneira mais realista de se vislumbrar ‘eus possíveis’. Realista no sentido de viabilizar uma maior aproximação da pessoa com o universo dos sentimentos e pensamentos de quem vivencia processos de comportamento motivado e ação instrumental, em termos fenomenológicos. Essa teorização aproxima-se bastante da proposição de comunidades imaginadas de Kanno & Norton (2003).

O conceito central da teoria dos ‘eus possíveis’ é o conceito do ‘eu ideal’⁷². Nessa instanciação, as pessoas condensam as qualidades que gostariam de ter, as suas expectativas, as esperanças, os seus desejos mais íntimos. Ao conceito do ‘eu ideal’, concorrem três outros conceitos de igual importância: (1) o conceito do ‘eu comprometido’⁷³, (2) o do autoconceito⁷⁴ e (3) o do ‘eu negado’⁷⁵. Como seus nomes já indicam, essas três instanciações concentram, respectivamente, os conteúdos relacionados (1) ao senso de responsabilidade de cada um, suas obrigações presumidas, seu senso de dever, de obrigação, (2) às crenças que uma pessoa tem a respeito de si mesma, de como ela é e (3) aos conteúdos que concentram aspectos que a pessoa não quer que façam parte do que ela é. Nas palavras de Dörnyei (2009, p. 11), os eus futuros “refletem uma concepção dinâmica, orientada para o futuro que pode explicar como uma pessoa se desloca do presente em direção ao futuro”, sob uma perspectiva motivacional.

⁷² Minha adaptação para o Português do termo: *ideal self* (no original)

⁷³ Minha adaptação para o Português do termo: *the ought-to self* (no original)

⁷⁴ Minha adaptação para o Português do termo: *the expected, likely self, self concept* (no original)

⁷⁵ Minha adaptação para o Português do termo: *the afraid of becoming self* (no original)

A proposta de mobilização da motivação através dos diversos ‘eus’ se realiza da seguinte maneira: teoricamente, existe um desejo psicológico imanente ao ser humano de reduzir a distância entre o autoconceito e os ‘eus possíveis’ que ele concebe. O ‘eu ideal’ tem grande potencial de determinar o estabelecimento dos objetivos a serem alcançados e as maneiras de fazê-lo. Pela razão oposta, o ‘eu negado’ também tem potencial de afastar possibilidades e de fazer com que determinadas maneiras de agir sejam evitadas.

O autoconceito, por sua vez, é a instância identitária centrada no estado atual do ‘eu’. Ela tem perspectiva presente, ou seja, não é orientada para a mudança, uma vez que mudança tem implicação futura – tem caráter essencialmente processual. Por essa razão, o autoconceito tem menos força para gerar objetivos e impulsionar o comportamento. Segundo Dörnyei (2009, p. 11), “no cerne [do movimento] de mudança está a inter-relação complexa entre o ‘eu atual’ e os ‘possíveis eus’ e o impacto dessa inter-relação sobre o comportamento”⁷⁶. Em outras palavras, podemos afirmar que, nesse contexto, a função precípua do autoconceito é a de atuar como uma instância de referência, ou seja, a de representar aquilo que se quer abandonar, quando se estabelece objetivos e se reorienta o próprio comportamento na busca de promoção de novas instanciações.

Segundo Dörnyei (2009), a primeira providência a ser tomada em uma intervenção motivacional em processo de aprendizagem de L2 está em ajudar os estudantes a construir sua *L2 self*, que traduzo, para fins deste trabalho, como ‘identidade enquanto estudante de L2’. Trata-se de um processo reflexivo sem o qual a

⁷⁶ Tradução minha para: *At the heart of this movement is the complex interplay of current and imaginative self-identities and its impact on purposive behaviour.*

aprendizagem de L2 pode ser comprometida e o desenvolvimento de autonomia, através da motivação, impossibilitado.

A construção da identidade enquanto estudante de L2 é feita através do levantamento, pelos estudantes, dos seus 'eus possíveis'. E, obviamente, esse levantamento leva em consideração suas aspirações, sonhos, desejos, expectativas, construídas ao longo de suas vidas, em função das experiências com pessoas importantes, lugares que conheceram (seja pessoalmente, seja através de livros, de relatos de terceiros, do uso da internet...), fantasias que nutrem a respeito de outros povos e suas culturas e/ou da relevância que o fato de saber a L2 terá em sua vida futura⁷⁷. É importante que os estudantes vislumbrem motivos para aprender a L2 e isso deve ser articulado com suas identidades enquanto estudantes de L2.

Dörnyei (2005) reconhece no construto das comunidades imaginadas de Kanno & Norton (2003) uma possibilidade bastante significativa para ajudar os estudantes a construir essa identidade essencial. Parece que, em função do nível de envolvimento que as pessoas tem com a internet estar aumentando a cada dia, a medida que as práticas sociais são transportadas para o mundo virtual, essa identidade é construída naturalmente, muitas vezes sem o estudante sequer perceber que vivencia o processo.

Ao mediar a construção de identidades enquanto estudantes de L2, é importante atentarmos para o fato de que essas identidades precisam atender a alguns critérios, para cumprirem sua função motivacional. São eles: (1) ser plausível, possível, atinente à realidade, (2) envolver imagens e significados possíveis de serem atingidos e (3) conferir a seus autores um sentimento de valorização, um elevar de suas autoimagens (DÖRNYEI, 2009).

⁷⁷ Experiência conceptual de usovalia, conforme categorização do framework de experiências de aprendizagem formal de L2.

Uma vez donos de uma identidade que lhes permita verem a si mesmos com reais motivos para se engajarem em processos de aprendizagem de L2, os estudantes estão preparados para utilizar o modelo motivacional de Dörnyei & Ottó (1998), gerenciando sua motivação através das experiências de aprendizagem de L2 que irão viver, ou seja, exercitando a autorregulação, a autonomia enquanto estudantes de L2, promovendo experiências de aprendizagem significativas e felizes.

Por fim, para integralizar o marco teórico que sustenta esta pesquisa, é necessário que seja esclarecido qual é o conceito de experiências adotado por este trabalho e, mais especificamente, o que configura o universo das experiências formais de aprendizagem de L2, uma vez que é nesse contexto que a pesquisa pretende intervir com o objetivo de fomentar o desenvolvimento de autonomia por uma estudante, por meio da utilização do modelo de Dörnyei e Ottó (1998) acerca da motivação, acrescido das contribuições mais recentes sobre identidade, reflexão, autonomia e crenças. É isso então que passo a fazer na próxima seção.

4. Experiências de aprendizagem de L2

Barcelos (2004b, p. 173) define experiência através do pensamento de Dewey, ressaltando ser constituída por dois princípios: o da continuidade e o da interação e chamando a atenção do leitor para o caráter contextual que a experiência tem⁷⁸: “... experiência requer a interdependência entre os organismos e o ambiente.”⁷⁹

⁷⁸ A respeito do caráter contextual da experiência, sugiro a leitura do artigo de Donato (1994) sobre internalização (à luz da teoria da atividade) e do artigo de Goodwin & Duranti (1992), que além de demonstrar a importância do contexto para a própria realização de uma experiência como tal, também o define, com muita propriedade, como sendo um fenômeno histórico, constituído e sustentado socialmente na interação.

⁷⁹ Tradução minha para: ... *experience requires the interdependence between organisms and environment.* (no original)

Segundo Dewey (1933), o princípio da continuidade estabelece uma conexão entre as experiências passadas e as futuras, no sentido de que toda experiência resgata algo de experiências passadas e contribui com algo para as experiências futuras. Já o princípio da interação, estabelece uma conexão recíproca entre o indivíduo e o ambiente, no sentido em que um modifica o outro, em função da interação propiciada pela experiência.

De acordo com Miccoli (2007c), o conceito de experiência compartilhado pelos pesquisadores em Linguística Aplicada atualmente remonta às concepções de Dewey e Hegel. Para delimitar a acepção em que toma o conceito de experiência em seu trabalho, a pesquisadora (2008b) faz uma digressão histórica pela Filosofia e pelas ciências cognitivas, resgata a essência do pensamento de Maturana (2001)⁸⁰ acerca da Biologia do Conhecimento e sintetiza sua compreensão da seguinte forma:

A experiência é um fenômeno vivo, próprio de nossa herança biológica e de nossa existência em comunidades em um processo holístico no qual, dialeticamente, modificamos e somos modificados (Dewey, 1938; Hegel, 1991; Maturana, 2001; Nuñez, 1997) (MICCOLI, 2009, p. 14)⁸¹.

A experiência condensa uma manifestação pessoal de existência em constante desenvolvimento, historicamente constituída pelas experiências de outros indivíduos (MICCOLI, 2008b, p. 14)⁸².

Assim como Barcelos (2004b; 2008b), a autora (2005, p. 17) enfatiza que “é preciso se estar atento para o caráter historicamente situado e coletivo de uma experiência, buscando compreender sua relação com as experiências de outros e com o meio em que acontece”.

⁸⁰ MATURANA, H.R. Biologia do conhecer e epistemologia. In: MAGRO, C.; PAREDES, V. (orgs) *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 19-124.

⁸¹ Tradução minha para: *Experience is a living phenomenon that constellates our biological inheritance and our existence in communities dialectically changing those around us and through which we change* (DEWEY, 1938; HEGEL, 1991; MATURANA, 2001; NUÑEZ, 1997). (no original)

⁸² Tradução minha para: *Experience embodies a personal manifestation of living in constant development, being historically constituted from the experience of other individuals*. (no original)

Van Lier (2000) ressalta que os linguistas modernos não apenas reconhecem como também enfatizam a importância do contexto para a aprendizagem (GOODWIN & DURANTI, 1992; DONATO, 1994; LANTOLF, 2000; DAM, 2003; USHIODA, 2003; COTERALL, 2004; LAMB, 2004b; KORMOS & CSIZÉR, 2007). Para o pesquisador (*op. cit.*, p. 252), o contexto não fornece apenas o *input* linguístico, mas também as oportunidades para a interação, que têm papel central na abordagem ecológica⁸³ para o ensino e a aprendizagem de línguas.

Além de ter caráter situado, ecológico e contextual (MICCOLI, 1997, 2007c), Miccoli (2009) mostra textual e graficamente que a experiência de aprendizagem de L2 também tem caráter extremamente complexo. Segundo a pesquisadora, essa experiência é definida pela inter-relação entre as experiências diretas e as indiretas das pessoas envolvidas no processo: a inter-relação entre as experiências que acontecem em sala de aula, chamadas experiências diretas, e as experiências que circundam a sala de aula, chamadas experiências indiretas, modulam, em última instância, o processo de aprendizagem de L2⁸⁴.

A rede intrincada de relações no contexto de uma sala de aula, em função do conjunto das circunstâncias, dinâmicas e emoções, individuais e coletivas, mobilizadas por professores e alunos determina experiências que se colocam em inter-relação o tempo todo e ao mesmo tempo (MICCOLI, 2009). O enfrentamento dessa realidade por

⁸³ Legado da Teoria Sociocultural, a abordagem ecológica da língua busca explicar os fenômenos como um todo e em função do contexto em que se encontram inseridos, ou seja, tem caráter holístico e contextual. Leva em consideração três premissas básicas: a primeira estabelece que, a qualquer momento em um processo qualquer, surgem propriedades que não podem ser reduzidas àquelas previstas anteriormente; a segunda, que nem todo processo cognitivo, e especialmente de aprendizagem, pode ser explicado como um processo que acontece no interior da mente, e, finalmente, que a atividade social e perceptual do aprendiz, assim como as suas interações verbais e não verbais com o outro, são fundamentais para uma compreensão da aprendizagem, porque elas não somente facilitam a mesma; “elas são a aprendizagem essencialmente” (tradução minha)⁸³ (VAN LIER, 2000, p. 246).

⁸⁴ Tradução minha para: *The interrelation between the experiences that originate in the classroom, called direct experiences, and the experiences that surround the classroom, called indirect experiences, ultimately shape the L2 learning process.* (no original)

professores e alunos parece nos autorizar a afirmar que a maior parte de todas as pesquisas realizadas mundialmente em lingüística aplicada ao ensino de L2, bem como pelas ciências que lhe são afins, são inspiradas, direta ou indiretamente, por essa realidade, de alguma forma. Consciente de tamanha complexidade, Miccoli (2009) considera um desafio considerável para professores e estudantes o enfrentamento do processo de ensino e aprendizagem de L2 em sala de aula. E conclui⁸⁵:

... as experiências tecem um padrão altamente mutante de eventos entremeados, entrelaçados e interconectados, no qual o conjunto das questões que perpassa as narrativas de professores e estudantes confere a cada evento daquele ambiente uma complexidade tal, que torna inviável o seu estudo isolado, simplesmente porque eles são, inexoravelmente, uma parte intrincada de uma rede maior de eventos que só existem em inter-relação. (p. 24)

Cabe então a nós, pesquisadores empenhados em investigar possibilidades de contribuir para minorar as dificuldades inerentes a tal circunstância, investirmos esforços em promover pesquisas criteriosas que levem em consideração o caráter situado, ecológico, contextual e complexo das experiências formais de ensino e aprendizagem de L2 e, de preferência, que tomem o ponto de vista dos estudantes como referência, visto a escassez de dados coletados e analisados científica e academicamente nesse sentido (MICCOLI 2007c, p. 16-7)⁸⁶.

Com base nos dados coletados em suas pesquisas acerca das experiências de sala de aula de L2, Miccoli (1997-2009) propôs um *framework* que categoriza as experiências diretas e indiretas, cuja versão mais atual é apresentada a seguir.

⁸⁵ Tradução minha para: ... *the experiences are interweaved, intertwined, interlaced, interconnected and entwined knitting a ever-changing pattern in which the reunion of the themes that crisscross teachers' and students' narratives confers to any event in that environment a complexity that turns unviable their consideration as isolated events simply because they are an intricate part of a wider web of events that are interrelated.* (no original)

⁸⁶ Barcelos (2001, p. 140,147) aponta os trabalhos de Miccoli (1997; 2001) e Kalaja (1995; 2000) como os únicos a promover a reflexão dos estudantes sobre suas experiências de aprendizagem. Gil (2005) e Gimenez (2005) mapearam os estudos na área de formação de professores no Brasil e sinalizam a não ocorrência de pesquisas com esse foco.

4.1 *Framework* de experiências de aprendizagem de Miccoli (2008)

Para investigar as experiências relacionadas ao contexto da sala de aula, este trabalho parte do *framework* teórico proposto por Miccoli (1997), em sua versão mais atual, datada de 2009, segundo o qual as experiências podem ser classificadas em diretas ou indiretas e individuais e/ou coletivas.

Segundo a pesquisadora (2004), as experiências diretas de aprendizagem são aquelas que têm sua origem dentro da sala de aula, ou seja, elas acontecem como consequência de se ser um estudante. São derivadas da interação entre a oportunidade de aprendizagem que cada tarefa proporciona aos estudantes e as percepções que cada estudante tem de cada tarefa. Elas se subdividem em três categorias: experiências cognitivas, afetivas e sociais.

As experiências indiretas de aprendizagem, por sua vez, são aquelas que não se originam na sala de aula, mas que se constituem em experiências associadas, de alguma maneira, ao processo de aprendizagem vivenciado por cada estudante. São assuntos ou experiências que influenciam sua percepção ou explicam seu comportamento em sala de aula. São subdivididas em quatro categorias: as contextuais, pessoais, conceituais e futuras. A Figura 02 traz um esquema simplificado e didático que ilustra a natureza das experiências formais de ensino e aprendizagem de L2, em função das categorias de experiências que lhe são constitutivas.

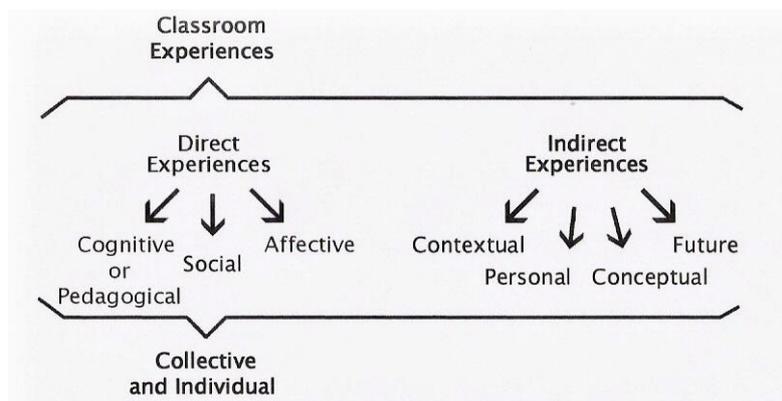


FIGURA 02 – Natureza das experiências formais de ensino e aprendizagem de L2

FONTE: MICCOLI (2009, p. 15)

Cada uma das sete categorias de experiências diretas e indiretas é desmembrada nos vários tipos de experiência de sala de aula de L2 que compõem, por sua vez, o *Framework* Miccoli de experiências de aprendizagem formal de L2.

Originalmente, esse *framework* representou, em seu trabalho, o produto do levantamento e da organização de todos os tipos de experiências que a pesquisadora encontrou no contexto da sala de aula por ela investigada. Ele materializa a intenção da pesquisadora de organizar, em um único instrumento, as experiências que encontrou nos dados por ela coletados, considerando o seu caráter (individual ou coletivo), a sua natureza (cognitiva, social, afetiva, contextual, pessoal, conceptual ou futura) e a forma como elas acontecem no contexto de uma sala de aula de L2 (diretamente, em função da dinâmica das aulas em si, ou indiretamente, em função de sua inter-relação com experiências diretas), conforme ilustrado pelo Quadro 03.

Por acreditar no potencial desse instrumento de evidenciar o movimento de experiências ou aspectos de experiências de aprendizagem de L2 de estudantes, decidi adotá-lo para fazer a análise da experiência de pesquisa vivenciada pela informante

deste estudo. Dessa forma, ele funcionou como *framework*, possibilitando a representação do contexto e da ecologia das experiências analisadas. Por isso, defendo que ele seja considerado mais do que mera taxonomia.

QUADRO 03 – *Framework* original de Experiências de Aprendizagem Formal de L2

EXPERIÊNCIAS DIRETAS	EXPERIÊNCIAS INDIRETAS
Experiências Cognitivas	Experiências Contextuais
Cog 1. Experiências nas atividades em sala de aula Cog 2. Identificação de objetivos, dificuldades e dúvidas Cog 3. Experiências de participação e de desempenho Cog 4. Experiências de aprendizagem Cog 5. Avaliação do ensino e/ou da aprendizagem Cog 6. Experiências paralelas às atividades de sala de aula Cog 7. Estratégias de aprendizagem	Con 1. Experiências institucionais Con 2. Experiências extrainstitucionais Con 3. Experiências relativas à língua estrangeira Con 4. Experiências decorrentes da pesquisa Con 5. Experiência do tempo
Experiências Sociais	Experiências Pessoais
Soc 1. Interação e relações interpessoais Soc 2. Tensão nas relações interpessoais Soc 3. Experiências como estudante Soc 4. Experiências do professor Soc 5. Experiências em grupos ou em dinâmicas de grupo Soc 6. Experiências em turma Soc 7. Estratégias sociais	Pes 1. Experiências por nível sócio-econômico Pes 2. Experiências anteriores Pes 3. Experiências na vida pessoal Pes 4. Experiências no trabalho
Experiências Afetivas	Experiências Conceptuais
Afe 1. Experiências de sentimentos Afe 2. Motivação, interesse e esforço Afe 3. Atitudes pessoais Afe 4. Atitudes do professor Afe 5. Estratégias afetivas	Cre 1. Ensino de Inglês Cre 2. Aprendizagem de Inglês Cre 3. Aprendizagem pessoal Cre 4. Papel do estudante
Experiências Afetivas	Experiências Futuras
Afe 1. Experiências de sentimentos Afe 2. Motivação, interesse e esforço Afe 3. Atitudes pessoais Afe 4. Atitudes do professor Afe 5. Estratégias afetivas	Fut 1. Vontades e desejos Fut 2. Necessidades

Didaticamente, as experiências diretas foram organizadas em categorias, definidas em função de sua natureza, e dispostas do lado esquerdo do quadro. Também

organizadas por categorias que denunciam sua natureza, à direita do quadro, foram dispostas as experiências ou os aspectos de experiências que emergiram dos dados da pesquisadora, em função de existirem em inter-relação com as experiências diretas.

Tais experiências, indiretas, podem coexistir eternamente com as experiências diretas com as quais estão relacionadas, evidenciando o fato de que muitas experiências são uma combinação de duas ou mais experiências e uma somatória de vários aspectos de experiências de tipos variados. Ou então elas: (1) surgem em decorrência das experiências diretas às quais se relacionam, (2) desencadeiam o seu surgimento ou (3) passam a coexistir com as diretas a partir do momento em que é estabelecida uma inter-relação de qualquer natureza entre elas.

Apesar de parecer simples e coeso, o *framework*, na verdade, abarca todo o caráter complexo dos processos de ensino e aprendizagem de L2, extensamente ressaltado por Miccoli (1997-2009), sempre que a pesquisadora se pronuncia a respeito do contexto formal de aprendizagem de L2. Tal complexidade está no fato de que as categorias e suas unidades constituintes existem em constante interação e mudança, já que apenas nomeiam processos humanos historicamente situados em contextos muito fluidos, porque co-construídos pelos estudantes em interação, e muitas vezes até irrecuperáveis, visto que precisam ser remontados aos relatos dos informantes. Relatos esses parciais, frutos de sua percepção emocionada da realidade em que transitam.

As experiências diretas e as indiretas não existem enquanto experiências isoladas umas das outras, como se encontram aparentemente apresentadas pelo *framework*. O instrumento é apenas uma representação didática, uma antevisão do universo em eterna co-construção que constitui a dinâmica de qualquer sala de aula de L2 do Brasil. Por si só, o instrumento já revela os princípios da interação e da continuidade de Dewey

(1933), o que depõe a favor de sua força representacional e de seu valor potencial como instrumento de análise de experiências de aprendizagem de L2.

Considerando que a intervenção feita pela pesquisadora refere-se à mediação do gerenciamento da motivação dos informantes com vistas ao desenvolvimento de uma aprendizagem de L2 mais autônoma, o caráter complexo das experiências a serem analisadas parece-me necessariamente maior, visto que elas irão se constituir através dos elementos constituintes de outros dois construtos inerentes à motivação: a identidade e a autonomia. Construtos esses também abstratos, contextuais, situados e em eterno movimento.

Tomando emprestadas as palavras de Cotterall (2004: 6), “se nosso objetivo é facilitar o desenvolvimento de autonomia pelos estudantes, precisamos começar investigando por completo o contexto em que sua aprendizagem ocorre.”⁸⁷ Nesse sentido, o desafio que se impõe ao levantarmos essas considerações é o de tentarmos mostrar o *framework* em movimento, ou seja, compreendermos e podermos revelar a forma como as experiências narradas pelos informantes se inter-relacionam na aprendizagem formal de L2 que ora empreendem.

Este capítulo de Revisão da Literatura apresentou o conceito de autonomia adotado, discutiu o papel da reflexão e da motivação na aprendizagem autônoma e apresentou as possibilidades conhecidas de gerenciamento da aprendizagem de L2 para sustentar a iniciativa deste estudo em operacionalizar o modelo motivacional de Dörnyei e Ottó (1998), atualizado por Dörnyei (2001). A partir de agora, passo a apresentar a Metodologia que se fez necessária para viabilizar a empreitada.

⁸⁷ Tradução minha para: *If we wish to support our learners in developing their learning independence, we need to begin with a through exploration of the context in which their learning takes place.* (no original)

METODOLOGIA

1. Formato metodológico da pesquisa: do contexto e da informante

Esta pesquisa é de natureza qualitativa principalmente em função do caráter complexo, subjetivo e individual do fenômeno a ser investigado – o desenvolvimento de autonomia por uma estudante. Por isso, para o seu desenvolvimento, foi usado o formato do estudo de caso, conforme prescreve Nunan (1992).

Em função do paradigma teórico traçado por Larsen-Freeman & Long (1991, p. 12), acerca da metodologia de pesquisa qualitativa para a aquisição de L2, esta pesquisa apresenta as seguintes características desse tipo de intervenção metodológica investigativa: preservação do ponto de vista do informante, observação não controlada, natureza subjetiva, perspectiva êmica, orientação exploratória e descritiva, porém dedutiva no que se refere à discussão dos resultados, caráter processual e holístico, valorização do caráter dinâmico da realidade.

Pelo fato de a pesquisa se inscrever dentro da perspectiva da teoria sociocultural, pode-se dizer ainda que ela tem caráter contextual, ecológico e social (LANTOLF, 2000). O caráter contextual evidencia-se através da realização da coleta e da análise dos dados, ao se ter o cuidado de se considerarem os fenômenos em função do contexto situado em que acontecem. O caráter ecológico faz-se perceber ao longo de toda a pesquisa, uma vez que a realidade é entendida por mim como holística e indivisível, ou seja, não há como se investigar um fenômeno como o desenvolvimento de autonomia considerando apenas um aspecto ou outro de sua integridade. A realidade é fluida, está em constante mutação e tudo está conectado a tudo. Isso significa que os vários aspectos que compõem determinado fenômeno e o contexto em que esse fenômeno se dá não são

entidades estanques e, por isso, determinam-se uns aos outros continuamente. Qualquer fenômeno tomado sob uma perspectiva parcial não é revelador dos processos constituintes de sua própria existência e definição.

Segundo Ushioda (2003, 2006), dentre tantos outros, as questões que envolvem o ensino e a aprendizagem de L2 devem ser investigados com o foco no processo. O foco da coleta dos dados e de sua análise está no caráter processual das experiências vivenciadas pela informante ao longo da pesquisa. Da mesma forma, ao tecer as conclusões do estudo, a tentativa empreendida pela informante para desenvolver sua autonomia através do gerenciamento de sua motivação é o elemento contemplado, em detrimento do nível de desenvolvimento de autonomia efetivamente alcançado por ela, ao final da coleta dos dados.

Em grande parte da coleta dos dados foi utilizada a metodologia narrativa, para preservação do ponto de vista da informante (BENSON, 2005; ARAGÃO, 2007; PAVLENKO, 2007; BARCELOS, 2008), o que assegura maior credibilidade ao estudo (CLANDININ & CONNELLY, 2000).¹

O caráter social da pesquisa é manifesto pelo fato de que não apenas o fenômeno investigado, mas também a própria pesquisa serem entendidos como processos de natureza social, construídos na interação – seja entre a participante da pesquisa e a pesquisadora, seja entre ela e si mesma, seja entre ela e os recursos que aloca e que mediam a experiência de pesquisa vivenciada.

A informante da pesquisa foi uma estudante de 43 anos, do nível básico/intermediário do curso de Inglês oferecido em caráter de extensão (CENEX), pela Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, à

¹ Para revisão completa sobre a metodologia da pesquisa narrativa e sua utilização na atualidade, favor ver PAIVA (2008).

época. Ao optar por realizar a pesquisa nesse universo, considerei a possibilidade de os estudantes ali terem motivos para aprender a L2 mais pronunciados do que os estudantes dos cursos regulares da instituição, por exemplo, pelo fato de não existir qualquer obrigação acadêmica para se fazer um curso de extensão, ou seja, eles não estavam ali cumprindo um componente curricular.

2. Cuidados para assegurar a credibilidade, a transferibilidade e a confiabilidade deste estudo de caso

A credibilidade, ou validade interna, da pesquisa foi buscada pelo emprego da abordagem contextual, sob uma perspectivaêmica, para os procedimentos de coleta e análise dos dados e também pelo cruzamento dos dados coletados em diferentes momentos, os quais informaram sobre crenças, estilos, preferências, estratégias de aprendizagem e motivação da informante, bem como sobre as suas ações frente à aprendizagem, conforme sugere Duff, 2008.

A confiabilidade dos instrumentos de coleta, por sua vez, foi construída através da prévia determinação de seus critérios de análise e da sua pilotagem. Além disso, os dados gerados pelas entrevistas gravadas, cuja categorização implica em um procedimento relativamente subjetivo, foram submetidos à análise de outra pesquisadora com mestrado na área, não participante da pesquisa, com o objetivo de verificar a confiabilidade dos critérios pré-estabelecidos para tal fim.

Segundo Mackey & Gass (2005), a confiabilidade da análise de dados de natureza subjetiva é geralmente dada de duas maneiras: através da análise de uma amostra representativa dos dados, (1) por dois ou mais pesquisadores num mesmo

momento da pesquisa² ou (2) por um mesmo pesquisador, em momentos diferentes da pesquisa³. O objetivo de se utilizar esses recursos, em ambos os casos, é verificar se as análises dos dados são feitas da mesma maneira. Especialmente quando são pré-estabelecidas categorias de análise, esses procedimentos visam verificar se os dados são julgados da mesma maneira, seja por dois pesquisadores em um mesmo momento, seja por um mesmo pesquisador, em momentos diferentes (MACKEY & GASS, 2005).

Nunan (1992) afirma que a validade do construto é difícil de ser garantida quando os dados coletados têm natureza relativamente subjetiva. Partindo desse pressuposto, para definir a coleta dos dados, foram escolhidos, na medida do possível, instrumentos variados cujos índices de validade e de confiabilidade já têm reconhecimento pela literatura da área⁴.

A seguir, foi adotado um modelo teórico sobre motivação na aprendizagem de L2 para orientar a coleta, definindo suas fases e garantindo que as experiências seriam abordadas de maneira contextual e gradual, respeitando assim a sua natureza histórica e situada.

Através do uso de entrevistas gravadas, a pesquisa buscou registrar comportamentos observáveis que testemunhassem a natureza e a inter-relação dos construtos envolvidos no fenômeno investigado – o processo de desenvolvimento de autonomia pela informante através do gerenciamento de sua motivação, conforme orientação de Benson (2001).

Segundo o autor (*op. cit.*, p. 187),

é provável que a pesquisa seja mais efetiva, entretanto, quando ela foca direta ou indiretamente comportamentos observáveis associados com controle do que o construto da autonomia em si. Enquanto é difícil julgar se os alunos tornaram-

² *Inter-rater reliability check*

³ *Intra-rater reliability check*

⁴ Refiro-me aqui ao questionário fechado de estilos de aprendizagem, de Felder & Solomon (2006), e o SILL, de Oxford (1990), traduzido por Paiva (2006) e adaptado por mim, para fins desta pesquisa.

se mais autônomos ou não de uma maneira geral, é possível julgar se eles são capazes de produzir planos de aprendizagem mais eficientes, participar mais em processos de tomadas de decisão, refletir mais profundamente sobre sua aprendizagem e etc.⁵

Uma segunda razão para se procurar aferir a autonomia em função de comportamentos observáveis está no fato de que, segundo Benson (2001, p. 47), “programas ou inovações planejados para promover a autonomia tendem a ser mais eficazes se eles são baseados em uma compreensão clara das mudanças comportamentais que eles visam promover.”⁶

Isso significa que, tanto para fins de pesquisa quanto para fins de implantação de práticas pedagógicas que objetivem promover a autonomia, é imprescindível se identificar de antemão a forma através da qual a autonomia deve ser reconhecida, no contexto específico.

Ainda com a mesma preocupação, para a análise dos dados, foi utilizado o *framework* Miccoli para categorização de experiências de aprendizagem formal de L2, também já referendado por extensa pesquisa e pela literatura da área (MICOLLI, 1997-2009).

A validade externa de uma pesquisa é discutida, normalmente, em função das possibilidades de generalização que a mesma oferece. Davis (1995, p. 447) afirma que a credibilidade é dada pelas descrições detalhadas dos procedimentos e pela qualidade dos dados coletados. E coloca três condições para tanto: “(a) riqueza de detalhes, (b)

⁵ Tradução minha para: *Research is likely to be most effective, therefore, when it focuses upon directly and indirectly observable behaviors associated with control rather than the construct of autonomy itself. While it is difficult to judge whether learners have become more autonomous or not in a global sense, it is possible to judge whether they are able to produce more effective learning plans, participate more in decision-making processes, reflect more deeply on their learning, and so* (no original)

⁶ Tradução minha para: *... programmes or innovations designed to foster autonomy are likely to be more effective if they are based on a clear understanding of the behavioral changes they aim to foster.* (no original)

possibilidade de generalização das conclusões do estudo, e (c) apresentação das análises do significado das ações pela perspectiva dos envolvidos." ⁷

De uma maneira geral, não é possível se falar em generalização de resultados no estudo de caso. No entanto, na medida em que os dados forem produzidos das diversas fontes, padrões de generalização podem surgir, em especial acerca da inter-relação entre os construtos envolvidos – identidade, reflexão, autonomia.

Todo o cuidado foi tomado no sentido de fazer ampla documentação dos procedimentos utilizados e dos dados coletados. As entrevistas, bem como as suas transcrições, foram gravadas, digitalizadas e salvas em CD-ROM, para consultas de pessoas interessadas, sempre que necessário.

Por questões éticas, a participante manifestou concordância em participar da pesquisa por escrito e foi comunicada, de antemão, sobre todos os procedimentos de coleta de dados, para os quais também deu sua autorização expressa. Foi garantido à informante e às professoras que serão citadas nas entrevistas, o direito ao anonimato e, pelo fato de o trabalho envolver reflexão mediada da informante pela pesquisadora, todo o cuidado foi tomado no sentido de respeitar as possíveis limitações impostas pela informante quanto à sua participação nesses processos reflexivos.

A coleta dos dados desta pesquisa envolve três momentos que, por sua vez, desdobram-se em quatro fases, conforme Quadro 02. A partir de agora, passo a apresentar a coleta dos dados através de suas fases, dos procedimentos metodológicos empregados em cada uma e dos instrumentos de coleta que os viabilizaram.

⁷ Tradução minha para: (a) *richness of detail*; (b) *generalizability of findings within the study*; and (c) *presentation of analyses of the meaning of actions from the perspectives of the actors involved in the event*. (no original)

3. Apresentação da coleta dos dados da pesquisa

A coleta iniciou-se em março de 2008 e terminou em fevereiro de 2009. Compreendeu basicamente a operacionalização do modelo motivacional de Dörnyei e Ottó (1998), atualizado por Dörnyei (2001) – doravante modelo D&O. O modelo foi operacionalizado através da definição de três momentos para desenvolvimento da coleta, em correspondência com os três momentos de seu modelo, conforme Quadro 04.

QUADRO 04 – Sistematização da coleta dos dados

	1º momento		2º momento			3º momento
MODELO D&O: FASES	fase de preparo	fase pré-acional	fase acional			fase pós-acional
OBJETIVOS DA PESQUISA POR FASES DO MODELO	Levantar o perfil de aprendizagem de L2 da informante.	Estabelecer as condições motivacionais iniciais.	Promover o gerenciamento enquanto manutenção e proteção da motivação: investimento no alcance de objetivos principais e secundários da informante, na percepção realista que ela precisa ter de si e da realidade e em sua capacidade de autorregulação.			Promover uma avaliação retrospectiva de como se deu o processo.
PROCEDIMENTOS	Tabulação dos dados de 01 narrativa e 05 questionários	seção de orientação	1ª entrevista	2ª entrevista	3ª entrevista	4ª entrevista
DATAS	março e abril de 2008	27/05/2008	17/06/2008	10/07/2008	21/10/2008	19/02/2009

Não havia, a princípio, como dar início à mediação do gerenciamento da motivação da informante (fase pré-acional do referido modelo), sem sequer se conhecer seu nível inicial de motivação para aprender Inglês e a maneira como ela preferia

aprender, à época. Sendo assim, o 1º momento da coleta dos dados foi dividido em duas fases, a saber: (1) fase de preparo do gerenciamento da motivação da informante e (2) fase pré-acional do modelo D&O.

Na fase de preparo do gerenciamento da motivação, foi feito um levantamento criterioso das condições motivacionais iniciais da informante e foram investigadas as maneiras pelas quais ela preferia aprender. Com essa informação, foi elaborado um quadro que condensa o perfil de aprendizagem da informante. Esse quadro foi essencial para contextualizar, justificar e nortear toda a coleta de dados, como será demonstrado.

Depois de conhecer seu perfil, ainda no 1º momento da coleta, porém já em fase pré-acional, a informante foi chamada a estabelecer um objetivo de médio prazo, a ser atingido com a ajuda da intervenção da pesquisa e alguns objetivos secundários, por vezes também denominados metas e submetas ao longo da pesquisa, que teriam a função de viabilizar o objetivo principal, estabelecendo condutas observáveis a serem realizadas pela informante.

O 2º momento da coleta, fase acional, ocupou-se de acompanhar o gerenciamento que a informante fazia de sua motivação. Buscava-se, assim, evidenciar os esforços para o cumprimento dos objetivos secundários pré-estabelecidos na fase pré-acional, ou para o seu abandono e definição de outros, quando a informante percebesse que, por qualquer motivo, os objetivos iniciais não poderiam ser alcançados.

Por fim, o 3º momento da coleta buscou a promoção da avaliação da experiência da pesquisa pela informante através da autoavaliação – fase pós-acional. Nesse momento, ela refletiu sobre o alcance do objetivo principal pré-estabelecido. Foi convidada a definir até que ponto o objetivo foi alcançado, buscando pontuar as causas dos sucessos e insucessos ao longo do processo. Deveria também decidir se gostaria de continuar perseguindo esse objetivo, mesmo que essa tarefa não fosse mais parte da

pesquisa, ou se daria por encerrado seu investimento no gerenciamento da própria motivação.

Nesse 3º momento, era importante que a informante compreendesse como se faz uma reflexão retrospectiva positiva, ou seja, um tipo de reflexão que leva à ação, que impulsiona a aprendizagem e fomenta o desenvolvimento de autonomia, na qual o estudante assume a responsabilidade por sua aprendizagem. Essa reflexão compreende uma perspectiva passada, ao rever as experiências e explicá-las através da autoavaliação, bem como uma perspectiva presente/futura, na medida em que entende sua realidade, escolhe investimentos futuros e parte para se esforçar em prol da própria aprendizagem. A esse movimento que acontece na fase pós-acional, Dörnyei (2001) denomina ‘retroalimentação’ do processo motivacional.

Os três momentos desse modelo foram operacionalizados através da promoção de sessões gravadas de reflexão mediada. A primeira sessão de reflexão aconteceu durante a seção de orientação, quando foi apresentado à informante o seu perfil de aprendizagem. A segunda, a terceira e a quarta sessões de reflexão aconteceram de junho a dezembro de 2008, quando busquei saber até que ponto os objetivos secundários haviam sido cumpridos. Em função dos relatos da informante, foram dadas sugestões, propostos novos direcionamentos, evidenciadas as conquistas e reforçadas algumas condutas. Por fim, no início de 2009, a 5ª sessão reflexiva aconteceu quando promovi a avaliação da experiência da pesquisa por parte da informante, com base na sua autoavaliação, na valorização de suas conquistas, na consideração de suas limitações e possibilidades, na apreciação da vivência em termos de aprendizagem de L2, bem como no desenvolvimento de autonomia.

3.1. Definição dos instrumentos e dos procedimentos de coleta adotados

3.1.1. Definição dos instrumentos de coleta

Para definição dos instrumentos a serem utilizados para a coleta de dados, foram realizados dois estudos piloto – um, envolvendo as entrevistas semiestruturadas, nos meses de março e abril de 2006, quando foram feitas uma média de 1h de entrevista com cada um de cinco colaboradores; e outro, sobre os questionários da fase pré-acional, feito de agosto a novembro de 2007, envolvendo nove colaboradores. Os estudos pilotos foram essenciais para perceber problemas de várias naturezas, tanto na elaboração do roteiro das entrevistas quanto em sua aplicação, bem como na elaboração dos questionários. Para a definição dos instrumentos definitivos desta pesquisa foram lidas as teorizações de Benjamin (1974), Spradley (1979), Richards (2003), Mackey & Gass (2005), Dörnyei (2007) e Duff (2008), as quais subsidiaram a elaboração de um formato e de um roteiro para as entrevistas que efetivamente atendesse aos objetivos da pesquisa. Da mesma forma, as contribuições de Dörnyei (2003a) e Mackey & Gass (2007) instruíram a definição do conteúdo e do *layout* dos questionários para investigar questões relativas à aprendizagem de L2.

Os instrumentos da coleta podem ser apresentados esquematicamente, em função dos momentos em que foram utilizados na coleta, da seguinte forma:

1º momento:

Fase de preparo: levantamento do perfil atual de aprendizagem da informante

- A motivação inicial – questionário inicial, semi-aberto;
- A cultura de aprender⁸ - narrativa de aprendizagem;

⁸ Segundo Almeida Filho (1993, p. 13), a cultura de aprender são as “maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua alvo, consideradas como ‘normais’ pelo aluno, e típicas de sua região, etnia, classe

- Os estilos individuais de aprendizagem – questionário fechado aplicado em laboratório de informática (FELDER & SOLOMON, 2006⁹);
- As estratégias de aprendizagem – adaptação do questionário fechado elaborado por Paiva (2006¹⁰), em tradução ao SILL para estudantes de Inglês como L2 (OXFORD, 1990);
- A automotivação – questionário fechado de autorregulação na aprendizagem de L2, elaborado por Bambirra (2007)¹¹, com base em Dörnyei (2005);
- O nível de letramento digital e uso da ferramenta da internet - questionário semiaberto elaborado por Bambirra (2007), com base em Norton (2001) e Kanno & Norton (2003);

Fase pré-acional: início do gerenciamento pré-acional da motivação
(Dörnyei, 2001)

- seção de orientação e preenchimento do 1º formulário semi-aberto.

2º momento:

Fase acional: as experiências da sala de aula – ‘*reflection-in-action*’¹²

- notas de campo da pesquisadora;

social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita”. Ver também Barcelos (1999, p. 158).

⁹ <http://www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilswweb.html>

¹⁰ Tradução do SILL para estudantes de Inglês como L2 (OXFORD, 1990). Disponível em <http://www.veramenezes.com>. Acessado em outubro de 2006.

¹¹ Com base na teorização de Dörnyei (2005) a respeito da instrumentalização da autoregulação e após analisar com cuidado o trabalho de criação do SRC_{VOC}, por Tseng, Dörnyei & Schmitt (2006), elaborei o questionário fechado intitulado CRA_{L2}.

¹² Termo cunhado por Schön, segundo Zeichner & Liston (1996, p. 14-17).

- reflexão individual – três entrevistas gravadas acerca das experiências da informante ao gerenciar sua aprendizagem – produção do 2º formulário, aberto.

3º momento:

Fase pós-acional: avaliação da experiência da pesquisa pela estudante e *feedback* final – ‘*reflection-on-action*’¹³

- reflexão mediada individual - entrevista semi-estruturada gravada;
- *feedback* gravado, dado por mim, a respeito de toda a experiência da pesquisa.

De agora em diante, os instrumentos da coleta de dados da fase de preparo do gerenciamento da motivação passam a ser apresentados e justificados.

3.1.1.1. Questionário inicial

No escopo desta pesquisa, a motivação tem importância fundamental – é através dela que se buscou ajudar a informante a promover o gerenciamento de sua aprendizagem. Como a motivação tem perspectiva situada e processual (Dörnyei, 1998, 2001, 2005), esperava-se sua variação ao longo da pesquisa. Nesse sentido, pareceu-me relevante buscar informações para sinalizar sua intensidade e orientação, em vários momentos do trabalho.

O questionário inicial (ANEXO 03) abriu o 1º momento da pesquisa, quando foi feito o levantamento do perfil atual de aprendizagem de L2 da informante. Utilizá-lo

¹³ Termo cunhado por Schön, segundo Zeichner & Liston (1996, p. 14-17).

antes dos demais instrumentos teve por objetivo conseguir uma referência inicial de sua motivação. Esse instrumento traz perguntas gerais relacionadas aos motivos mais comuns para se querer aprender Inglês, e foi elaborado segundo indicações de outros trabalhos, pontuados pela literatura da área (DÖRNYEI, 2006; NOELS, PELLETIER, CLÉMENT & VALLERAND, 2003; SCHOAIB & DÖRNYEI, 2004).

Assim como os demais questionários desta pesquisa, esse instrumento foi elaborado em observância dos critérios teóricos relacionados à elaboração de questionários para coleta de dados em pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de L2, elencados por Dörnyei (2003a) – tamanho, formato, partes principais, tipo e sequenciamento dos itens, instruções claras, economia de palavras, linguagem simples e objetiva.

3.1.1.2. Narrativa de aprendizagem

Apesar de as experiências serem coletivas e contextuais, são percebidas individualmente, de maneira bastante particular. Nesse sentido, as experiências de aprendizagem são fluidas, voláteis, irrecuperáveis. Os registros e as marcas deixadas por cada experiência são frutos da maneira inconstante, particular e imprevisível que temos de assimilar as experiências. Além disso, determinam a maneira como perceberemos e assimilaremos as experiências futuras (princípio da continuidade de Dewey, 1933).

Apesar de fluidas, voláteis e irrecuperáveis, as experiências de aprendizagem da informante são essenciais para a pesquisa, em todas as suas fases. Interessa-nos o relato já filtrado e parcial do conteúdo de cada vivência, ou seja, o que cada experiência considerada significativa para a informante representou para ela. Segundo Aragão (2007), no universo das narrativas, o aspecto de sua historicidade “se constitui como um agente provocador de atitudes reflexivas, que pode vir a produzir um agente consciente,

no qual uma pessoa se desloca de um círculo fechado de ação sem reflexão e passa a ser empoderado de seus desejos e escolhas”. (*op. cit.*, p. 96)

Clandinin & Connelly (2000, p. 19) afirmam que “a experiência educacional deveria ser estudada através de narrativas”¹⁴ por preservar o ponto de vista do narrador, assegurando assim maior credibilidade ao estudo de caso (*op. cit.*, p. 9). Portanto, considero as narrativas como o melhor instrumento para a coleta da cognição e da emoção vivida pela informante, tanto ao relatar suas experiências passadas quanto ao relatar as atuais, recém-vividas, ainda em elaboração. Segundo Aragão (2007, p. 92), “a pesquisa narrativa é capaz de capturar e explorar as experiências humanas *como são vivenciadas* no tempo, no espaço e na pessoa situada em sua relação contextual.” (grifo meu)

Nas palavras do pesquisador (2007, p. 93),

nossas experiências são marcadas por narrativas temporais fragmentadas, e só são organizadas ao contar nossas histórias aos outros. Contar histórias acerca de nossas experiências pode abrir janelas para a compreensão de nossos afazeres cotidianos na sala de aula. Assim, a investigação narrativa é uma maneira de compreender a experiência situada, é um processo colaborativo de negociação constante entre pesquisador e participante que convivem durante um período num espaço de interações, no qual o investigador mergulha num turbilhão de histórias e de fazeres vivendo, ao mesmo tempo, sua própria história e as histórias de outros, procurando conexões, padrões, sentidos, congruências e incongruências.

A elaboração da narrativa de aprendizagem foi orientada pela pesquisadora, através do fornecimento de um roteiro para a sua escrita (ANEXO 04), a título de sugestão. Apesar desse guia para a escrita da narrativa, não houve qualquer controle sobre a informação disponibilizada pela informante.

¹⁴ ... *educational experience should be studied narratively.* (no original)

3.1.1.3. Questionário de estilos de aprendizagem

A informação relativa aos estilos de aprendizagem foi coletada através do questionário disponibilizado *online* por FELFER & SOLOMON (2006)¹⁵. Este questionário, composto por 40 questões de múltipla escolha, foi respondido pela informante da seguinte forma: li as perguntas uma a uma, traduzindo os enunciados e as opções de resposta, para garantir que a estudante não fosse induzida a erros de compreensão. Ao final do teste, ela clicou a tecla ‘enviar’ e foi gerado um gráfico representativo de seus estilos de aprendizagem.

Os dados coletados por esse instrumento fornecem informação segura e significativa, pois o referido teste gera um gráfico com quatro dimensões, dispostas no sentido horizontal, conforme Figura 03.

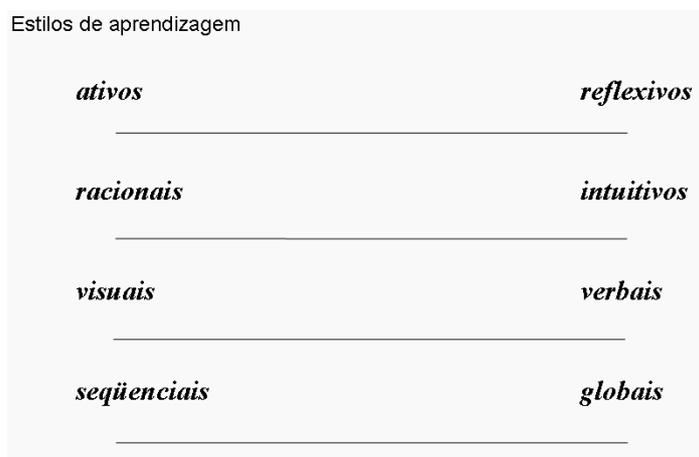


FIGURA 03 – Estilos de aprendizagem (FELDER & SOLOMON, 2006)

FONTE: Dias, Bambirra & Arruda, 2006, p. 20.

¹⁵ Questionário de Estilos de Aprendizagem: <<http://www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilsweb.html>> - (FELDER & SOLOMON, 2006)

Cada dimensão determina um continuum que é, por sua vez, definido por um par de tendências e/ou preferências individuais, expressas nos extremos de cada reta. Considerando a Figura 03, de cima para baixo, temos os seguintes *continua*: na primeira dimensão, *continuum* ativo-reflexivo; na segunda, *continuum* sensorial-intuitivo; na terceira, *continuum* visual-verbal; e na quarta, *continuum* sequencial-global.

Como todo *continuum*, o ponto zero fica no encontro das duas tendências, ou seja, no ponto central do gráfico, onde ambas tendências tem valor igual a zero. Tanto para a direita quanto para a esquerda são estimados valores que quantificam as preferências por um ou outro extremo da reta. A informante submete-se ao teste *online* e o computador gera um gráfico como o da Figura 04.



FIGURA 04 – Gráfico dos estilos preferenciais de aprendizagem da pesquisadora

A interpretação deste gráfico está informada pelos autores, no *site*, através do *link*: [Learning Style Descriptions](#). Dias, Bambirra & Arruda (2006) traduziram o cerne

da informação constante na referida seção do *site*. Um pequeno extrato dessa tradução foi usado para a elaboração de um texto que dei à informante, para que tivesse como rever a leitura correta de seu gráfico, sempre que isso fosse para ela importante. Na seção de orientação, expliquei à informante como havia feito a interpretação de seu gráfico de estilos, ouvi seus comentários, anotei vários e mostrei a ela como encontrar toda a informação novamente, caso quisesse, seja na versão original – a do *site* –, seja na versão em Português.

3.1.1.4. Questionário de estratégias de aprendizagem

O questionário de estratégias de aprendizagem de Oxford (1990), traduzido por Paiva (2006), foi simplificado para utilização nesta pesquisa (ANEXO 06). Ele tem, nesse contexto, a função primordial de fornecer informação para que a informante possa gerenciar melhor sua autonomia, caso o deseje. As estratégias foram listadas de 01 a 50 e a estudante marcou com um X uma das três opções referentes a cada estratégia: SIM, NÃO ou ÀS VEZES.

Essa informação foi sistematizada em documentos apresentados na sessão de orientação, quando a informante foi chamada a refletir sobre algumas questões, com base em seus estilos conhecidos de aprendizagem, como por exemplo: (1) por que usava mais determinadas estratégias e não outras, (2) por que determinada forma de estudar não “rendia”, (4) de que maneira ela poderia otimizar seu tempo e facilitar a aquisição de itens de conteúdo, (5) o fato de que algumas estratégias que se apresentavam como promissoras possibilidades de trazer mais equilíbrio a um ou outro *continuum* do gráfico de estilos, e que não chegavam a contrariar suas preferências de aprendizagem, não estavam sendo por ela mobilizadas.

3.1.1.5. Questionário de autorregulação na aprendizagem de L2

Para operacionalizar os cinco níveis de automotivação de Dörnyei (2005), elaborei o questionário das estratégias de autorregulação, intitulado CRA_{L2} (ANEXO 07), à luz do documento semelhante, intitulado SRC_{VOC}¹⁶, baseado na mesma teorização, elaborado por Tseng, Dörnyei & Schmitt (2006).

Esse questionário teve dois objetivos: (1) obter mais informação sobre a maneira pela qual a informante administra sua aprendizagem de L2 e (2) oferecer a ela subsídios voltados para o controle do processo de aprendizagem, já que o foco da pesquisa está no desenvolvimento de autonomia pela estudante.

Contrariamente a Tseng, Dörnyei & Schmitt (2006), quando da elaboração do CRA_{L2}, optei pelo não uso da escala *likert*, principalmente em função da finalidade que o instrumento tem para a pesquisa – empoderar a informante um pouco mais, no sentido de levá-la a conhecer mais possibilidades que podem favorecer o desenvolvimento de sua autonomia.

Da mesma forma que o SRC_{VOC}, o CRA_{L2} contempla e operacionaliza os cinco níveis propostos para a mobilização das estratégias de autorregulação (DÖRNYEI, 2001). Porém, para aumentar a validade interna do instrumento, optei por omitir a indicação das cinco dimensões, conforme Quadro 05.

¹⁶ ‘*self-regulating capacity in vocabulary learning scale*’ – tradução minha: ‘escala da capacidade autorreguladora na aprendizagem de vocabulário’.

QUADRO 05 – Questionário de autorregulação na aprendizagem de L2

QUESTIONÁRIO SOBRE A CAPACIDADE DE AUTO-REGULAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO L2	
Baseado em Dörnyei (2001, 2005)	
Para CADA UMA das cinco circunstâncias abaixo, assinale TODAS as opções verdadeiras, de acordo com a sua realidade atual.	
1. Para garantir o alcance dos meus objetivos de aprendizagem de Inglês, eu geralmente uso:	<input type="checkbox"/> métodos de aprendizagem <input type="checkbox"/> técnicas de memorização e estudo <input type="checkbox"/> estratégias de aprendizagem <input type="checkbox"/> auto-confiança <input type="checkbox"/> responsabilidade: assisto às aulas, faço as tarefas de casa e estudo quando necessário
2. Ao procurar manter minha concentração durante os estudos de Inglês, eu geralmente lanço mão de:	<input type="checkbox"/> técnicas de relaxamento e concentração <input type="checkbox"/> estratégias de aprendizagem <input type="checkbox"/> disciplina e ritmo de estudos <input type="checkbox"/> silêncio e privacidade <input type="checkbox"/> organização e planejamento (estabelecimento de sub-metas) <input type="checkbox"/> força de vontade, persistência e determinação <input type="checkbox"/> alimentação especial (uso de energéticos, medicação etc.) <input type="checkbox"/> nada. Deixo que a concentração aconteça naturalmente.
3. Quando sinto tédio durante os estudos de Inglês, eu geralmente...	<input type="checkbox"/> ... invisto na paciência – faço uma pequena pausa para descanso ou mudo o assunto estudado, deixando o assunto associado ao tédio para outro momento <input type="checkbox"/> ... resolvo a questão com criatividade – invento coisas para fazer com que o estudo fique interessante e divertido <input type="checkbox"/> ... procuro não supervalorizá-lo. Não faço nada para mudar a situação porque tenho a convicção de que o tédio não tem influência importante no meu processo de aprendizagem de Inglês. Eu insisto no estudo, mesmo sentindo tédio. <input type="checkbox"/> ... não sinto tédio durante os meus estudos de Inglês
4. Quando me estresso com a aprendizagem de Inglês, eu geralmente...	<input type="checkbox"/> ... tomo providências imediatas para reduzir esse estresse e não interromper o estudo <input type="checkbox"/> ... desisto do estudo temporariamente, para não bloquear o processo, retomando o mesmo assunto mais tarde <input type="checkbox"/> ... continuo estudando, apesar do estresse, até quando aguentar <input type="checkbox"/> ... desisto definitivamente do conteúdo estressante, para não prejudicar o estudo
5. Acredito que o meu ambiente de estudos de Inglês...	<input type="checkbox"/> ... merece atenção pois influencia parcialmente minha aprendizagem de Inglês <input type="checkbox"/> ... deve ser cuidadosamente escolhido e preparado pois influencia totalmente minha aprendizagem de Inglês <input type="checkbox"/> ... pode ser qualquer um, pois ele não tem influência sobre minha aprendizagem de Inglês

Nome: Data:/...../2008.

Seu preenchimento foi acompanhado, pessoalmente, por mim e, além de esse questionário servir de insumo para o desenvolvimento de autonomia por parte da estudante, ele fornece dados importantes para o trabalho de mediação do gerenciamento de sua motivação. Por exemplo: ele indica hábitos, técnicas e dificuldades de estudo e concentração, bem como sinaliza questões afetivas e contextuais que influenciam na aprendizagem da informante fora da sala de aula.

3.1.1.6. Questionário sobre o nível de letramento digital e uso da internet

Os dados sobre a identidade e a letramento digital, resultado direto e imediato do impacto da globalização na vida da informante, foram coletados por meio de um único instrumento (ANEXO 07). Sua importância para esta pesquisa é crucial. Queiramos ou não, a democratização das tecnologias do computador e da internet provocou uma profunda mudança em nosso padrão interacional – houve o deslocamento do “lugar” de realização da maioria de nossas práticas sociais do mundo real para o mundo virtual – e, além disso, a língua mais usada tanto para veicular informação quanto para promover interação, via internet, é o Inglês (WARSCHAUER, 1999; VAN DIJK, 2002; LANTOLF, 2000; KANNO & NORTON, 2003; THORNE, 2003; CHAPELLE, 2004; WARSCHAUER, 2004; KUMARADIVELU, 2008).

Nesse questionário, foram diretamente abordadas as seguintes questões: (1) presença e uso informal do Inglês na vida da informante, (2) uso informal e corriqueiro do computador, (3) frequência e circunstâncias de uso do computador, (4) ferramentas do computador conhecidas e efetivamente utilizadas e (5) uso da internet.

Uma vez contemplados os instrumentos de coleta de dados, apresentamos de agora em diante os critérios e procedimentos de análise dos dados coletados por esses instrumentos.

3.1.2. Instituição da sessão de orientação

A sessão de orientação foi planejada para dar um *feedback* pormenorizado à informante acerca de seu perfil, o qual durou aproximadamente uma hora. Essa sessão foi subsidiada pelo Quadro 09, (p. 136 do capítulo de Apresentação e Discussão dos Resultados) e por todos os instrumentos geradores da informação que alimentou esse quadro, compilados em uma pasta, que compus para ela. O conteúdo da pasta incluiu: (1) uma cópia da sua narrativa de aprendizagem analisada e (2) dos questionários por ela respondidos, (3) a tabulação comentada dos dados de cada instrumento de coleta, (4) os critérios de análise utilizados, e (5) um texto que explica, de maneira simplificada, as características de cada estilo de aprendizagem e a maneira de interpretar o gráfico gerado pelo teste realizado *online*¹⁷, conforme prescrita pelos autores do teste (ANEXO 05).

Ao final dessa sessão, a informante foi convidada a preencher o 1º formulário de gerenciamento da motivação – formulário de gerenciamento das fases pré-acional e acional da motivação da informante (ANEXO 08). Isso foi feito nesse momento porque, além de a informante estar com toda a informação a respeito de seu perfil em mãos, era possível se mostrar, através de exemplos concretos, como ela poderia trabalhar com o quadro, e ainda, imprimir ao ato a formalidade necessária para garantir seu comprometimento com a própria aprendizagem de L2.

A seção de orientação estabeleceu as bases motivacionais iniciais das quais a informante partiu, rumo ao gerenciamento da própria motivação, na busca do alcance de seus próprios objetivos. Por não estar acostumada a refletir e/ou a fazer metalinguagem sobre sua aprendizagem de língua, a condução das seções reflexivas mediadas, que se

¹⁷ Felder & Solomon, 2006.

seguiram a essa, tomaram um caráter de *coaching*¹⁸ inicialmente. A medida que o tempo foi passando, a informante assumiu, gradualmente, o gerenciamento da própria motivação.

3.1.3. Utilização de formulários para suporte do gerenciamento das três fases da motivação

Para orientar o gerenciamento da motivação por parte da informante, foram propostos dois formulários, em formato de quadro, que foram usados em momentos distintos: (1) Formulário de gerenciamento das fases pré-acional e acional da motivação (ANEXO 08) e (2) Formulário de gerenciamento da fase pós-acional da motivação (ANEXO 09).¹⁹

O formulário relativo às fases pré-acional e acional foi criado para ser usado ao final da seção de orientação, após a apresentação à informante do seu perfil atual de aprendizagem. Ao final dessa sessão, ela teria amplo conhecimento de toda a informação relativa às suas preferências, tendências, talentos, bem como também suas limitações e/ou dificuldades de aprendizagem, viabilizando a possibilidade de mudança, se assim o desejasse, bem como os recursos à sua disposição, para fazê-lo de maneira realista.

Uma vez transposta para o formato em quadro, a teorização assume as seguintes características: (1) a fase pré-acional determina a existência de apenas um campo a ser preenchido – cabe à informante estabelecer um objetivo principal, de curto ou médio prazo, de natureza abstrata ou não, mas que seja passível de realização até no máximo o final do semestre letivo; (2) a fase acional é responsável pela inclusão de dois campos paralelos, a serem preenchidos com informação correlata, da seguinte maneira: de um

¹⁸ A opção pela não tradução do termo *coaching* pela pesquisadora se deu pelo fato de ele ser amplamente usado dessa maneira na literatura da área, como um estrangeirismo.

¹⁹ Para ler o arrazoado da elaboração dos formulários, favor ver Anexo

lado devem ser dispostos os objetivos secundários que irão viabilizar o alcance do objetivo principal e do outro lado as estratégias que serão mobilizadas para viabilizar cada objetivo secundário e garantir seu alcance. Os objetivos secundários têm que ser objetivos, concretos, expressos por verbos que denotem ações observáveis. Ou seja, a informação colocada em um dos lados determina, de certa forma, a informação que poderá ser colocada do outro lado. A informante tem algumas possibilidades de escolha, mas elas vão-se restringindo a medida que ela vai tomando suas decisões, ou seja, a medida que vai preenchendo o quadro.²⁰

A expectativa é a de que a correlação de informação que o quadro estabelece não apenas oriente o seu preenchimento, como também evidencie que, muitas vezes, o insucesso que as pessoas experimentam em determinados momentos de sua aprendizagem ou com relação a determinados conteúdos acontece por uma das três razões: (1) ou elas não planejam seu investimento em prol da aprendizagem de L2, (2) ou alocam estratégias incompatíveis com as submetas que estabelecem na fase pré-acional, ou ainda (3) alocam estratégias que contrariam os seus estilos preferenciais de aprendizagem.

O formulário relativo à fase pós-acional (ANEXO 09) foi pensado para ser usado durante a 1ª entrevista individual, prevista para acontecer um mês após a seção de orientação. Seu objetivo era resgatar os compromissos assumidos pela informante para consigo própria naquela oportunidade e levá-la a refletir sobre o sucesso ou não do alcance das submetas, os motivos e as possibilidades de prosseguimento, valorizando as conquistas, as descobertas, os *insights* e, ao final, estabelecendo novo objetivo principal

²⁰ Para melhor compreensão da organização do quadro, favor ver o Formulário de Gerenciamento das Fases pré-acional e acional da Motivação, no Anexo 09.

(retomando assim a fase acional) a ser atingido até o final do curso que, no caso desta pesquisa, era de pouco mais do que um mês.

4. Definição dos critérios e dos procedimentos de análise dos dados

Os dados fornecidos pelos instrumentos de coleta utilizados na fase de preparo do gerenciamento da motivação da informante foram tabulados em um quadro que retrata o perfil de aprendizagem de L2 da informante – Quadro 09 (p, 136, do capítulo de Apresentação e Discussão dos Resultados). Tal tabulação será explicada a medida que os procedimentos de análise dos dados forem apresentados, a seguir.

4.1. Procedimento de análise do questionário sobre a motivação inicial para aprender

Inglês

O primeiro procedimento metodológico realizado para a tabulação dos dados desse questionário foi a transformação das respostas da informante em frases, com o objetivo de compor um mini texto capaz de resumir a informação dada sem, no entanto, interpretá-la. O objetivo foi reduzir o volume de papel a ser devolvido à informante e facilitar a leitura da informação contida nas respostas dadas às perguntas do questionário.

Uma vez elaborado esse mini texto, o seu conteúdo foi analisado basicamente através da inferência das crenças da informante sobre o conceito que tinha da L2, os papéis de aluno e professor e o processo de aprendizagem de L2. Além disso, a análise buscou explicitar a relação que a informante fazia entre objetivo profissional e aprendizagem de Inglês.

4.2. Procedimento de análise da narrativa de aprendizagem

A narrativa de aprendizagem foi analisada praticamente da mesma forma que o questionário sobre a motivação inicial para aprender Inglês. A íntegra da narrativa foi analisada em função de quatro categorias de informação, definidas previamente, tendo como referência os objetivos da pesquisa e o tipo de informação que o estudo piloto havia evidenciado nos dados coletados por esse instrumento, a saber: estilos de aprendizagem, crenças, estratégias de aprendizagem e estratégias de autorregulação.

Para facilitar sua leitura e a inserção da informação no quadro de levantamento do perfil da informante, foi esboçada uma categorização das informações essenciais. Para tal, a categorização tomou o formato de legenda por cores, para facilitar a visualização, e ficou definida conforme disposto na Figura 05.



FIGURA 05 – Categorias de análise da narrativa de aprendizagem

4.3. Procedimento de análise do questionário de estilos de aprendizagem

A informação referente aos estilos preferenciais de aprendizagem da informante foi transposta sucintamente para o quadro de seu perfil. De posse dela, foram levantados os aspectos que a informante poderia tentar mudar, caso concordasse, claro, para se aproximar ao máximo dos pontos de equilíbrio dos *continua* do gráfico. O fato de uma pessoa estar em equilíbrio em um *continuum* significa, em termos práticos, que ela tem facilidade de processar e assimilar qualquer tipo de estímulo que lhe seja fornecido, proveniente de uma das duas tendências indicadas por aquele *continuum*. Nesse sentido,

o posicionamento ideal para qualquer estudante deve ser o ponto mais próximo possível do ponto de equilíbrio sugerido em cada *continuum*.

Sendo assim, as tendências que mereciam ser trabalhadas pela informante foram pontuadas e foi também mostrado a ela como lhe era possível promover mudanças – em especial, mobilizar estratégias de aprendizagem e estratégias de autorregulação, que ela já usava ou não.

4.4. Procedimento de análise do questionário de estratégias de aprendizagem

O questionário foi respondido pela informante e a tabulação se ateve a quantificar e a definir quantas e quais estratégias eram utilizadas pela informante naquele momento (sem diferenciar a princípio as mais e as menos utilizadas), e quantas e quais não eram utilizadas.

Isto feito, as estratégias que não eram utilizadas foram analisadas uma a uma através de sua comparação com os resultados aferidos pelo questionário de estilos de aprendizagem, para verificar se a estratégia contrariava as maneiras pelas quais a informante preferia aprender. Se não era o caso, busquei no quadro de levantamento do perfil da informante quais poderiam ser os motivos pelos quais ela não mobilizava tais estratégias e, quando a causa foi identificada, ela foi pontuada na documentação de *feedback* a ser dado para a informante na sessão de orientação. Quando a causa não foi identificada, a questão foi levada para a sessão de orientação como observação simplesmente.

4.5. Procedimento de análise do questionário sobre a capacidade de autorregulação na aprendizagem de L2 – CRA_{L2} (BAMBIRRA, 2007)

Após conhecidas as dificuldades da informante com relação ao estudo e/ou à aprendizagem propriamente ditos, os dados gerados por esse questionário puderam ser analisados. Eles foram tabulados em função dos níveis de controle e geraram um documento que proporciona a visibilidade do uso feito pela informante das estratégias de autorregulação, por nível de controle, conforme se vê no Quadro 08 (pág. 131 do capítulo de Apresentação e Discussão dos Resultados). Assim, o gerenciamento da aprendizagem de L2 feito pela informante foi evidenciado e foi possível levá-la à reflexão, com base em seus estilos, principalmente, sobre como aventar novas possibilidades de gerenciamento e controle, sempre que ela sentir ser necessário.

4.6. Procedimento de análise do questionário sobre o nível de letramento digital e uso da internet

Com este instrumento, buscava-se ter uma idéia do impacto da tecnologia do computador e a da internet na vida da informante. A importância disso é levantar o potencial imediato que ela teria de se afiliar a uma ou a várias comunidades imaginadas. Buscava-se ainda sondar se ela já era afiliada e, em caso afirmativo, a quais comunidades imaginadas.

Por se tratar de um questionário fechado, os dados gerados por esse instrumento foram tabulados para gerar um gráfico que evidencia tanto o uso que a informante fazia da internet à época quanto o seu nível de letramento digital. A análise desses gráficos gerou palavras chave que foram inseridas em forma de lista ou orações em seu quadro de perfil de aprendizagem.

4.7. Procedimento de análise das entrevistas gravadas

As entrevistas gravadas durante as fases acional e pós-acional do gerenciamento da motivação da informante (2º e 3º momentos) foram transcritas e analisadas através (1) do levantamento das experiências de aprendizagem contidas no discurso da informante, (2) de sua categorização, conforme o *framework* Miccoli & Bambera (2009) e (3) de sua quantificação e representação gráfica, para observação da incidência dos componentes experienciais na composição da experiência de pesquisa da informante, ou seja, para evidenciar o movimento do *framework* de experiências da informante.

Vinte por cento dos dados coletados em entrevistas²¹, aproximadamente, já analisados por mim, foram submetidos à mesma análise, com base nos mesmos critérios: a categorização das experiências formais de aprendizagem de L2 fornecida pelo *framework* de experiências Miccoli & Bambera (2009). Tal medida objetivou verificar o índice de confiabilidade da análise realizada.

Miccoli (2003b) atesta a validade do *framework* de 1997, quando o mesmo contava com 35 subcategorias. No entanto, após os ajustes propostos por esta pesquisa, o novo *framework* conta com 49 subcategorias. Portanto, segui a recomendação de Dörnyei (2007), entre outros, sobre a importância de uma avaliação externa dos procedimentos de análise e categorização dos dados.

A verificação desse índice se dá pela quantificação das categorizações coincidentes entre duas análises – a já realizada pelo pesquisador e a realizada pelo avaliador externo. É desejável que o valor supere ao menos 75%. No caso desta pesquisa, as duas análises foram comparadas, o total de categorizações presentes em ambas as análises foi somado e foi feito o cômputo das categorizações coincidentes e

²¹ Para a íntegra da entrevista utilizada para validação externa da análise feita por mim, favor ver Anexo 12.

das não coincidentes. O grau de consistência da análise foi considerado excelente, pelo fato de que o índice de categorizações coincidentes nas análises foi de 91,9%, conforme mostra o gráfico da Figura 06.

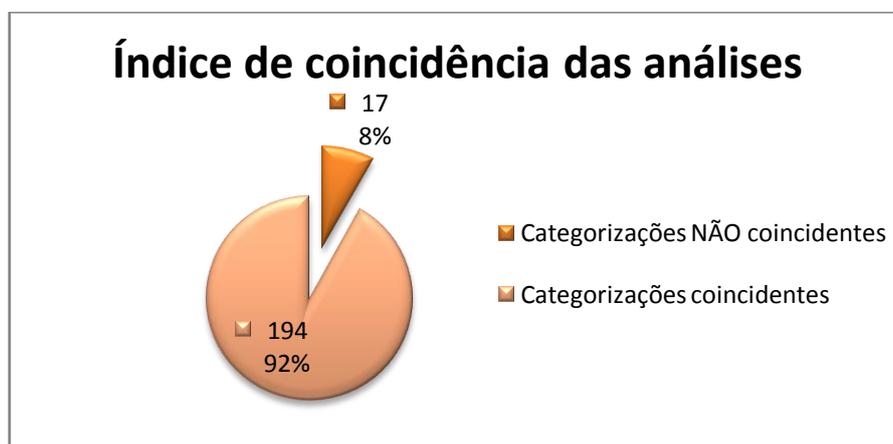


FIGURA 06 – Índice de confiabilidade dos critérios de análise das entrevistas

A avaliação externa foi realizada por uma colega, mestre em Estudos Linguísticos pela UFMG, cuja dissertação de mestrado fez, em seu marco teórico, referência ao trabalho de Miccoli (1997).

4.8. Proposta de ajuste do *framework* de experiências de aprendizagem formal de L2 de Miccoli ao marco teórico deste trabalho

Como este trabalho enfatiza as experiências de aprendizagem de L2 envolvidas no desenvolvimento de autonomia pelo aluno, fez-se necessário fazer alguns ajustes no *framework* de experiências de aprendizagem formal de L2, proposto por Miccoli (1997), para que ele pudesse atender à abordagem da pesquisa e servir como referência para a análise das entrevistas. O ponto de partida dos ajustes é a última versão do instrumento, atualizada por Miccoli (2009).

O Quadro 06 apresenta a sua nova versão, com o acréscimo de algumas experiências indiretas. Com exceção de quase todas as experiências da categoria de experiências pró-autonomia, as demais já faziam parte do *framework* original, embora sob uma configuração mais condensada. Optei por desdobrá-las, na esperança de que, assim, elas pudessem melhor atender à análise dos dados e mapear melhor as peculiaridades que compõem as experiências da informante.

Os ajustes podem ser apresentados da seguinte forma:

(1) na categoria das experiências diretas de natureza afetiva, **Afe 2**, a versão anterior do *framework* trazia: ‘*experiências de motivação e interesse*’. Decidi pela substituição da palavra ‘*motivação*’ por ‘*criatividade*’, pelo fato de criatividade, atenção e memória serem elementos básicos do construto da aprendizagem, presentes na motivação, de natureza direta. Além disso, foi criada uma categoria totalmente dedicada às experiências motivacionais de natureza indireta, com base no modelo de Dörnyei & Ottó (1998), o qual não contempla nenhum desses três elementos. Dessa forma, a opção por compor a categoria ‘*experiências de criatividade e/ou (des) interesse*’ foi natural.

(2) Na categoria de experiências de natureza contextual que influenciam as experiências diretas de aprendizagem de L2, as experiências relativas ao material didático usado e à estrutura física das salas de aula não estavam desdobradas em experiências isoladas. No entanto, em função de elas aparecerem com frequência nos dados coletados pela pesquisa, a medida tornou-se necessária e foi feito esse desdobramento, dando origem a ‘**Con 4. Experiências relativas ao material didático usado**’ e a ‘**Con 6. Experiências decorrentes da estrutura física da sala**’;

(3) Da mesma forma, na categoria das experiências intituladas pessoais, fiz desdobramentos para explicitar ‘**Pes 5. Experiências de reflexão**’, ‘**Pes 6. Experiências de autoconhecimento**’ e ‘**Pes 7. Ressignificação de experiências de aprendizagem**’. A

mediação do gerenciamento da motivação da informante através da reflexão exigiu essas mudanças, ganhando importância fundamental por assumirem existência individualizada no *framework*;

(4) Também em decorrência da promoção da reflexão, algumas experiências conceituais foram desdobradas para dar origem a: ‘**Cpt 4. Usovalia**’, ‘**Cpt 5. Papel do estudante**’, ‘**Cpt 6. Papel do professor**’ e ‘**Cpt 7. Ressignificação de crenças**’. Pelo fato de a pesquisa ser orientada pelas contribuições da teoria sociocultural, o uso do termo ‘*usovalia*’ foi escolhido para nomear as experiências em que se possa depreender a crença de que estudar ou saber a L2 agrega algum valor ao arcabouço de conhecimento que o indivíduo tem e lhe confere transitar melhor pelas esferas sociais;²²

(5) Finalmente, para nomear as experiências de natureza motivacional, mediadas ou não por mim no intuito de promover o desenvolvimento de autonomia pela informante, as categorias intituladas futuras na versão original do *framework* foram absorvidas por ‘**Mot 2. Investimento em autonomia**’ e ‘**Mot 3. Questões identitárias**’, pois tratavam dos mesmos conteúdos, no todo ou em parte. Partindo do pressuposto de que, quando o *framework* original foi concebido, a globalização ainda não era uma realidade tão imperativa quanto é hoje, busquei subsídios teóricos em Norton (1995-2008), Giddens (1984, 1991a, 1991b e 2003) e Thorne (2003) para criar **Mot 3**. ‘**Mot 1. Aceitação da responsabilidade**’ e ‘**Mot 4. Estabelecimento de metas**’ já existiam no *framework* original, no entanto não estavam diretamente associadas ao elemento motivacional da forma como foi impresso por esta pesquisa. As demais: ‘**Mot 5. Formação de intenções**’, ‘**Mot 6. Operacionalização de metas**’ e ‘**Mot 7. Gerenciamento da motivação**’ foram criadas à luz de cada uma das fases do

²² Para uma melhor compreensão da teorização que nos inspirou na adoção deste termo, favor ler Lantolf (2000), Norton (1995, 2000a) e van Lier (2000).

gerenciamento da motivação proposto pelo modelo de Dörnyei e Ottó (1998) e das influências que as pessoas sofrem nessas fases, conforme levantamento feito por Dörnyei (2001), quando da última atualização de seu modelo.

A nova versão do *framework* Miccoli (2009) de experiências de aprendizagem de L2 é representada pelo Quadro 06.

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA DE L2 <i>Framework adaptado por Miccoli & Bambirra (2009)</i>	EXPERIÊNCIAS INDIRETAS
	Experiências Contextuais
	Con 1. Experiências Institucionais Con 2. Experiências extrainstitucionais Con 3. Experiências relativas à língua estrangeira Con 4. Experiências relativas a material didático Con 5. Experiências relacionadas a tempo Con 6. Experiências decorrentes do ambiente físico Con 7. Experiências decorrentes da pesquisa
EXPERIÊNCIAS DIRETAS	
Experiências Cognitivas	Experiências Pessoais
Cog 1. Experiências nas atividades em sala de aula Cog 2. Identificação de objetivos, dificuldades e dúvidas Cog 3. Experiências de participação e desempenho Cog 4. Experiências de aprendizagem Cog 5. Avaliação do ensino e/ou aprendizagem Cog 6. Experiências paralelas às atividades em aula Cog 7. Estratégias de aprendizagem	Pes 1. Experiências socioeconômicas Pes 2. Experiências anteriores Pes 3. Experiências atuais na vida pessoal Pes 4. Experiências atuais no trabalho e no estudo Pes 5. Experiências de reflexão Pes 6. Experiências de autoconhecimento Pes 7. Resignificação de experiências
Experiências Sociais	Experiências Conceptuais
Soc 1. Interação e relações interpessoais Soc 2. Tensão nas relações interpessoais Soc 3. Experiências por ser estudante Soc 4. Experiências com a prática do professor Soc 5. Experiências em grupos ou em dinâmicas de grupo Soc 6. Experiências da turma Soc 7. Estratégias sociais	Cpt 1. Ensino de inglês Cpt 2. Aprendizagem de inglês Cpt 3. Aprendizagem pessoal Cpt 4. Usovalia Cpt 5. Papel do estudante Cpt 6. Papel do professor Cpt 7. Resignificação de crenças
Experiências Afetivas	Experiências Motivacionais Pró-Autonomia
Afe 1. Experiências de sentimentos Afe 2. Experiências de criatividade e/ou (des) interesse Afe 3. Experiências de esforço e persistência Afe 4. Experiências de autoestima Afe 5. Atitudes pessoais Afe 6. Atitudes do professor Afe 7. Estratégias afetivas	Mot 1. Aceitação da responsabilidade Mot 2. Investimento em autonomia Mot 3. Questões identitárias Mot 4. Estabelecimento de metas Mot 5. Formalização de intenções Mot 6. Operacionalização de metas Mot 7. Gerenciamento da motivação

QUADRO 06 – *Framework* de Experiências de Aprendizagem Formal de L2 adaptado por Miccoli & Bambirra (2009)

Uma vez explicitado o contexto de realização da pesquisa, apresentada a informante, definido o seu formato metodológico, descritos os momentos, procedimentos e instrumentos utilizados na coleta, bem como os critérios e procedimentos de análise dos dados coletados, passo a apresentar e a discutir os resultados deste trabalho, a partir da próxima sessão.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Principais constatações da pesquisa

Em função dos dados coletados por esta pesquisa, ainda durante o estudo piloto das entrevistas semiestruturadas, foi possível detectar a existência de uma categoria de crenças, ainda não contemplada pela teorização existente – a das crenças instanciadas.

Como discutido anteriormente no item 3.2 do capítulo de Revisão da Literatura, parece-me bastante razoável imaginar que a base cognitiva da organização dos conteúdos conceptuais tenha uma estruturação em rede na qual algumas crenças são privilegiadas em detrimento de outras. Por isso, interessa-me a sua classificação enquanto crenças centrais e crenças periféricas, conforme Barcelos (2007).

Essa classificação tem base semântica, ou seja, o conteúdo de determinada crença faz com que ela seja categorizada como crença central ou como crença periférica. No entanto, se aceitamos a idéia de que algumas crenças têm maior importância para os processos de aprendizagem de L2 do que outras em função de serem consideradas crenças centrais, e ainda que as periféricas não interessam ao estudo em questão, precisamos enfrentar o fato de que somente as crenças centrais seriam insuficientes para estruturar uma organização conceptual enquanto rede.

Se há interrelação entre crenças, se umas moldam outras, se umas são projeções de outras ou se existem enquanto manifestações de outras, conforme sugere Barcelos (2006) ao discorrer sobre a natureza das crenças, então me parece interessante cunhar um termo para nomear as instanciações das crenças centrais, que se manifestaram ao longo dos trabalhos, para evidenciarmos sua relação em rede com as crenças centrais.

Uma possível denominação para essa categoria conceptual está em ‘crenças instanciadas’. Elas se distinguem das crenças centrais e podem abarcar qualquer conteúdo. No entanto, nem por isso, elas se confundem com as crenças periféricas. Diferentemente da dicotomia crenças centrais e crenças periféricas, o que as define como crenças instanciadas não é seu conteúdo, mas o fato de que sua existência nos remete diretamente a uma crença central e, entre as duas, não existe relação de hierarquia. Muito antes pelo contrário, as crenças instanciadas emergem no discurso das pessoas, com muito mais frequência do que as crenças centrais, as quais lhe dão origem e sentido. Parece que, no intuito de se preservar as crenças centrais, em função da importância que seu conteúdo tem, elas são raramente mencionadas. Em seu lugar, são mobilizadas as crenças instanciadas.

As crenças instanciadas, assim como as demais, surgem, a todo o momento, em meio às trocas comunicativas. Elas são totalmente vinculadas ao contexto em que surgem, tendo pouco ou nenhum compromisso com a realidade dos fatos. Seu comprometimento é para com a realidade e a importância da crença central que projeta sua existência. É essa sua natureza representacional que confere às crenças instanciadas o poder de se organizar por meio de redes de sentido. E, exatamente por isso, as crenças instanciadas são altamente mutáveis e facilmente descartáveis, porque amplamente substituíveis. Essas crenças instanciadas geralmente estabelecem várias conexões com outras crenças, mas sempre giram em torno da crença central da qual são derivações, manifestações. Isso me leva a acreditar que elas têm a função de corroborar para a existência da crença central, justificando-a, legitimando-a e/ou naturalizando-a.

A rigor, acredito que, principalmente, as crenças centrais promovam constelações de crenças. Mas, em termos lógicos, não vislumbro nada que impeça às crenças periféricas de também projetarem suas redes de crenças.

Sob essa nova perspectiva, ou seja, trabalhando com três categorias de crenças – as crenças centrais, as crenças instanciadas e as crenças periféricas –, concordo plenamente com Barcelos (2007) quando a pesquisadora alega que, uma vez desafiadas, as crenças periféricas são mais fáceis de sofrerem ressignificação do que as crenças centrais. Afinal, o tipo de conteúdo que as crenças periféricas abarcam não tem impacto direto nas emoções e/ou na identidade, podendo ser facilmente racionalizado e, assim, manipulado pelo interessado.

Já quando se trata de crenças centrais e crenças instanciadas, preciso fazer uma análise criteriosa da situação, uma vez que ambas referem-se direta ou indiretamente a conteúdos relacionados à identidade e/ou às emoções. A questão é como se dá o processo de ressignificação de crenças centrais e de crenças instanciadas, quando se apresentam perniciosas à aprendizagem de L2 pelo estudante. No entanto, os dados coletados nesta pesquisa são amplos o suficiente para indicar uma resposta segura nesse sentido.

Sob o ponto de vista da informante, a experiência da pesquisa consistiu na tentativa de promover o gerenciamento da própria motivação, através da reflexão mediada das experiências vividas, relacionadas direta ou indiretamente com a sua aprendizagem de L2. Sob meu ponto de vista, a experiência teve como propósito facilitar esse gerenciamento de motivação, enquanto isso foi necessário para a informante, com o objetivo de verificar se o gerenciamento da motivação, da forma como propõe Dörnyei (1998-2009), é mecanismo eficiente para promover o desenvolvimento de autonomia pelos estudantes.

A experiência de pesquisa vivenciada por Marilene confirma que a motivação, como propôs Dörnyei, é mecanismo eficiente para promover o desenvolvimento da autonomia, desde que algumas condições essenciais sejam contempladas.

A primeira condição imprescindível para a promoção do desenvolvimento da autonomia é a de que o processo de gerenciamento da motivação da informante seja feito através da reflexão mediada a princípio e, posteriormente, quando começa a demonstrar já ser capaz de promover o gerenciamento, de maneira espontânea. O conhecimento da maneira pela qual prefere realizar sua aprendizagem – em outras palavras, o seu perfil de aprendiz –, não é suficiente para a informante gerenciar sua motivação. Para que isso aconteça, o processo de gerenciamento da motivação deve ser mediado.

Há dois pré-requisitos que devem ser atendidos para que a reflexão possa mediar o gerenciamento da motivação: (1) é fundamental desejar refletir e agir sobre si mesmo e sobre a aprendizagem que se empreende (ARAGÃO, 2007) e (2) é essencial ter capacidade de autopercepção, ou seja, conseguir perceber a si mesmo e ao contexto de aprendizagem de maneira objetiva e realista.

A autopercepção realista leva em consideração a identidade individual do momento. Da mesma forma, uma percepção realista acerca do contexto de aprendizagem considera as identidades sociais mobilizadas pelo sujeito, ao longo da pesquisa.

Os dados parecem indicar que a aprendizagem autônoma acontece através do estabelecimento de um ciclo que se fecha da seguinte forma: através da reflexão, seja ela mediada ou não, as pessoas têm condições de gerenciar sua motivação ao longo do processo de aprendizagem de L2 (BENSON, 2001; COTERALL, 2004). A obtenção de sucesso no gerenciamento da motivação reforça a autoestima, pois evidencia capacidade de autorregulação e autonomia (BREEN, 2001; LITTLE, 1995). O sentir-se capaz de gerenciar a própria motivação gera a autoconfiança suficiente para a construção de representações positivas de si e o aprimoramento da aptidão de negociar e co-construir

questões identitárias nos diversos contextos de aprendizagem (NORTON, 2000; KRAMSCH, 2000; USHIODA, 2006). Ao gerenciar a própria motivação, a autonomia é desenvolvida (DÖRNYEI, 2005, 2009; BENSON, 2007), o que reforça a autoestima (DÖRNYEI, 2009). O reforço da autoestima aumenta, cada vez mais, o desejo de gerenciar a própria motivação, para melhor e mais facilmente aprender uma L2 (DICKINSON, 1992). O querer associado à decisão, naturalmente facilita o processo de gerenciar a própria motivação (LITTLE, 1995, USHIODA, 2001), incita a autoconfiança (USHIODA, 2003; CONTTIA, 2008) e o uso de criatividade (OTTÓ, 1998; DÖRNYEI, 2003), o que aprimora a capacidade de gerenciamento (DÖRNYEI, 2005), seja da motivação, seja da aprendizagem como um todo (TSENG, DÖRNYEI & SCHMITT, 2006; BENSON, 2007). O processo flui dessa maneira, indefinidamente, se não for interrompido.

Procurando fazer sentido da forma pela qual os elementos da aprendizagem autônoma organizam-se, busco a metáfora da estrutura da molécula de DNA (FIGURA 07). Discorrendo de maneira bem simples sobre a sua estrutura, temos que ela é formada pela junção de dois nucleotídeos (as duplas hélices), por meio da combinação alternada de quatro bases nitrogenadas, duas a duas. Os dois nucleotídeos estruturam a molécula de DNA e têm a mesma composição: açúcar e fosfato. No entanto, não são idênticos – cada um deles traz uma combinação diferente de bases nitrogenadas dispostas ao longo da hélice e é essa disposição das combinações que determina e viabiliza a união de uma hélice com outra, formando a molécula de DNA¹. Dessa forma, podem-se associar as hélices (nucleotídeos) à motivação e os pares combinados de bases nitrogenadas à

¹ A informação contida neste parágrafo encontra-se disponível na página: DNA-Structure.com, publicada sob a responsabilidade do *Dolan DNA Learning Center*, mantido pelo *Cold Spring Harbor Laboratory*, em Nova Iorque, com a finalidade de divulgar a informação científica a respeito do assunto, de maneira didática, voltada para o público de estudantes em nível médio e em nível de graduação, além do público em geral.

identidade e à autoestima. Elas permeiam todo o processo reflexivo que se dá durante a aprendizagem de L2.

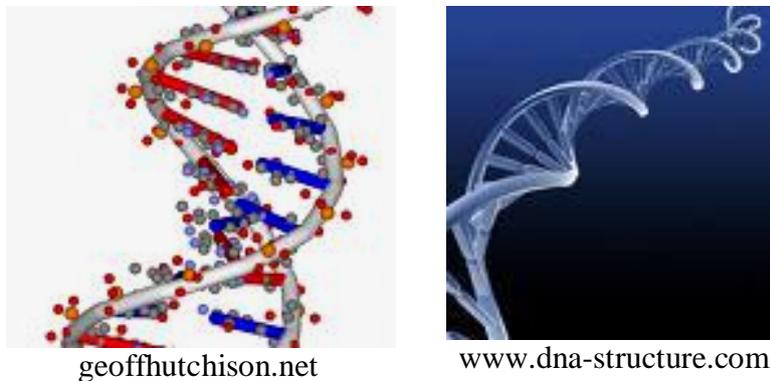


FIGURA 07 – Modelos tridimensionais da molécula de DNA

Na aprendizagem autônoma, a motivação e a reflexão realizada pelo viés da identidade, se inter-relacionam de maneira espontânea, recursiva e ecológica, num processo situado e contextual, contínuo, porém marcado por interrupções e eternos recomeços. O movimento é helicoidal, porque os recomeços jamais retomam o ponto de partida inicial, e infinito, porque ele conta com interrupções mas, uma vez iniciado, jamais termina.

Para sustentar tais constatações, este capítulo parte da análise dos dados coletados em cada fase do gerenciamento da motivação de Marilene, na ordem cronológica em que se deu a coleta dos dados para, ao final, apresentar os resultados da pesquisa quantificados e representados através de gráficos que evidenciam a natureza da experiência por ela vivenciada. Tal organização textual se justifica pelo foco desta pesquisa estar no processo vivenciado pela informante. Nessa perspectiva, a interpretação dos resultados deve contemplar os aspectos contextuais, que determinam a condução ecológica dos trabalhos, os quais serão apresentados ao longo desta análise.

2. Análise dos dados coletados

A coleta dos dados foi planejada e executada em quatro fases: a fase de preparo do gerenciamento da motivação da informante e as três fases propostas pelo modelo D&O – a fase pré-acional, a fase acional e a fase pós-acional, nesta ordem. Passo a discutir os resultados aferidos em casa uma delas.

2.1. Fase de preparo do gerenciamento da motivação

Nessa fase, foram coletados dados de quatro questionários e de uma narrativa de aprendizagem. A informação coletada por cada um desses instrumentos será apresentada e comentada a seguir e, ao final, será explicada a forma como os dados gerados passaram a integrar o perfil de aprendizagem da informante.

2.1.1. Motivação para aprender Inglês

A informação que foi possível levantar do questionário inicial respondido por Marilene está registrada no texto da Figura 08. Como já mencionado no capítulo anterior, esse texto é a simples transposição dos dados do questionário inicial (ANEXO 03).

Desse texto, quatro crenças e um motivo podem ser apontados. As crenças são, na ordem em que aparecem: (1) Inglês é língua mundial, (2) para fazer um mestrado, ela precisa dominar o Inglês, (3) o papel do professor em sua aprendizagem é muito importante. Palavras dela: “O professor é essencial para minha aprendizagem – sem ele eu não aprendo.”, e (4) aprender Inglês não é algo complicado – “nem fácil e nem difícil”. Por fim, o motivo revelado para a aprendizagem de L2 é a necessidade de dominar Inglês para conseguir fazer o mestrado que tanto almeja.

MOTIVAÇÃO
Questionário inicial

MARILENE

Não precisa do Inglês em seu dia-a-dia, mas está estudando a língua porque se trata de uma língua mundial e seu uso é freqüente, principalmente na Internet. Seu maior objetivo profissional é, talvez, fazer um mestrado e ela acredita que dominar o Inglês pode ajudá-la a alcançar e/ou manter esse objetivo. Trabalha atualmente na UFMG como Gerente de Pessoal. Ela nunca viajou para algum país falante de Inglês como primeira língua. Nem seus pais e nem qualquer outra pessoa teve influência em sua aprendizagem de Inglês até o momento. Com relação ao papel do professor de Inglês nesse processo, ela acredita que o professor foi essencial e que ela não teria aprendido o que sabe sem ele. A Marilene não acha fácil e nem difícil aprender Inglês. Em suas palavras, é “mais ou menos”.

FIGURA 08 – Motivação inicial de Marilene

Além das quatro crenças que emergiram do questionário, tenho uma nota de campo a ser destacada: quando a Marilene me entregou o questionário, comentou da necessidade de dominar a língua pra tentar o mestrado e, então, eu perguntei a ela como era seu Inglês. Imediatamente ela respondeu que era “Bastante razoável. Só a fala, né, que não é lá essas coisas...”. Perguntei, então, se tinha dificuldade em se expressar oralmente em Inglês. Ela respondeu simplesmente: “Ah, você sabe, né? Papagaio velho não aprende a falar direito.” Marilene é uma mulher jovem, bonita e inteligente. O comentário incomodou-me profundamente, mas limitei-me a discordar com uma argumentação corriqueira. O ambiente não era apropriado para uma interação mais elaborada, havia colegas dela conosco que, inclusive, riram do comentário e eu não queria que ela percebesse como eu me senti.

2.1.2. Narrativa de aprendizagem

Marilene escreveu uma narrativa curta, simples e objetiva. No entanto, seu texto (FIGURA 09) traz conteúdos relevantes para a pesquisa.

Analisando seu discurso com mais cuidado, temos que, nos primeiros anos de contato com o Inglês, ainda no curso fundamental, parece que Marilene não tinha motivação alguma para aprender. A disciplina era *obrigatória* e, no curso livre em que ela *entrou*, ela limitou-se a *frequentar as aulas*. O fecho que ela dá ao parágrafo parece fechar também uma fase de sua aprendizagem, quando ela fazia o que precisava ser feito. Ao afirmar que após terminar o ensino básico o “contato com a língua inglesa passou a ser do dia-a-dia”, ela deixa transparecer que, até esse momento em sua vida, estudar Inglês não passava de mera contingência. Ela fazia o que precisava ser feito.

MARILENE
10 de abril de 2008

NARRATIVA DE
APRENDIZAGEM

Categorias de análise:

Estilos de Aprendizagem

Crenças

Estratégias de Aprendizagem

Estratégias de Automotivação

Eu comecei a aprender **inglês como disciplina obrigatória** no colégio onde estudava o ensino fundamental. Aí durante o período de colégio entrei para o ICBEU onde **frequentei** as aulas por mais ou menos dois anos. **Após terminar o ensino médio meu contato com a língua inglesa passou a ser do dia-a-dia.**

Há aproximadamente 2 anos **decidi retornar aos estudos do inglês**. Curso desde o Básico I no CENEX da FALE. Desde aproximadamente 3 anos, **faço parte de um grupo na internet - www.aprendendoingles.com.br**, onde recebo diariamente uma mensagem ou uma piada ou um pensamento em inglês com um “vocabulary help” que auxilia na compreensão do texto.

Hoje tento assistir filmes sem olhar o tempo todo para a legenda e presto mais atenção nas letras de músicas tentando entender alguma coisa.

FIGURA 09 – Narrativa de aprendizagem de L2 de Marilene

Marilene já terminou sua faculdade. Formou-se em Biblioteconomia e, ao que parece, nem lembrava que o Inglês existia nos tempos da faculdade, pois nunca fez qualquer menção a essa época. Não deve ter sido importante. Mas, há aproximadamente uns dois anos, ela passou a desejar fazer um mestrado. No questionário inicial, ela afirma que fazer o mestrado é seu *maior* objetivo profissional. Então, de alguma forma, passou a acreditar que sem *dominar* o Inglês, ela não conseguiria realizar seu desejo. Durante conversa informal, cujo teor guardei como nota de campo, descobri que ela não fazia idéia do formato de uma prova de instrumental para o mestrado, bem como não sabia qual habilidade leitora é cobrada e nem o nível linguístico da prova.

A partir daí, uma vez estabelecido seu motivo para aprender a L2, Marilene acionou várias estratégias de aprendizagem para aprender mais e melhor. Sem dúvida, essa tendência para responder de maneira mais autônoma diante da aprendizagem de L2 é característica sua, como ficará evidente posteriormente. Mas, ao refletir sobre o tipo de estratégias por ela mobilizadas, fiquei com a impressão de que ela acredita, também, no mito do nativo como modelo de competência linguística a ser alcançado para se *dominar* a L2. Levei essa suspeita à nossa seção de orientação, a qual foi confirmada com tranquilidade por Marilene.

Outra crença que inferi de seu discurso: “só aprendo se alguém me ensina”. Quando ela conta que estudou no ICBEU por um tempo, ou mesmo quando relata que lança mão de estratégias de aprendizagem, Marilene pontua suas ações com verbos que denotam posturas do tipo passivo: ‘frequentei’, ‘faço parte’, ‘auxilia’, ‘tento’, ‘tentando’, embora essa passividade não se pareça com ela. Essa crença também foi confirmada na seção de orientação, quando conversamos sobre a opinião dela a respeito do papel do professor em sua aprendizagem.

2.1.3. Estilos de aprendizagem

O teste *online* de Felder & Solomon (2006) gerou o gráfico da Figura 10 em função dos resultados aferidos do questionário respondido por Marilene.

Pode-se verificar que Marilene é uma boa aprendiz de L2 porque suas preferências de aprendizagem encontram-se bem equilibradas nos quatro continua, de todas as dimensões propostas. No entanto, o instrumento aponta para o fato de que ela tem certa preferência pelo estilo sensorial de receber a informação, em detrimento do intuitivo, ou seja, prefere aprender com circunstâncias e objetos concretos, passíveis de serem analisados e testados pelos órgãos do sentido ao invés de tecer abstrações a seu respeito e/ou acionar a intuição para compreender os fenômenos. Mais ainda, revela preferência em aprender através da utilização de estímulos de natureza visual, em detrimento dos de natureza verbal, bem como de usar de representações visuais em detrimento de verbalizações.

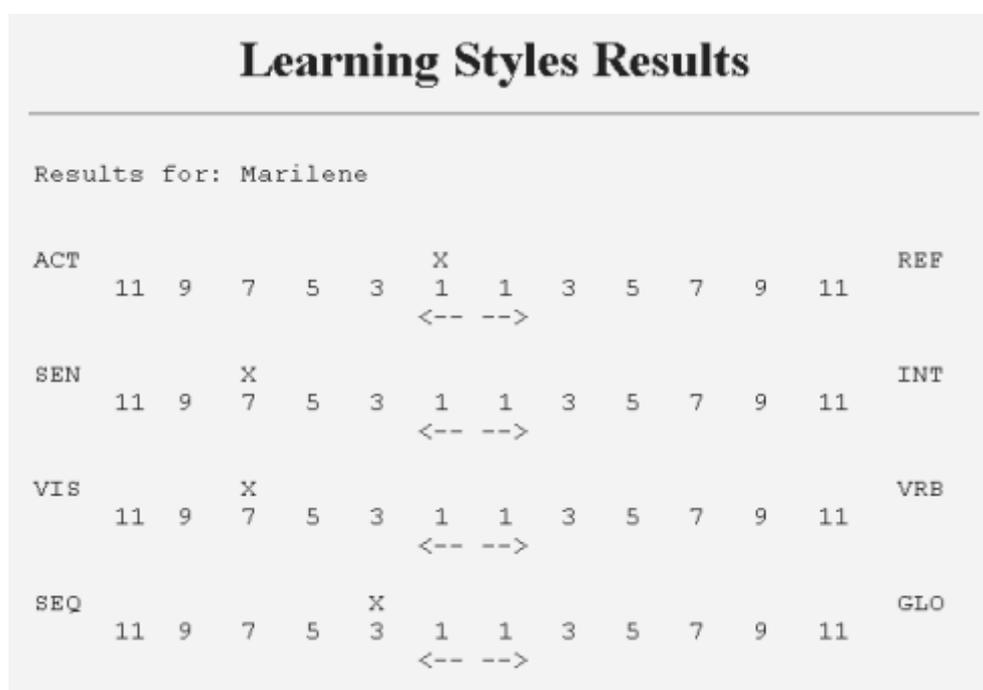


FIGURA 10 – Gráfico dos estilos preferenciais de aprendizagem de Marilene

Apesar de fornecer informação essencial sobre as preferências de aprendizagem de Marilene, sua análise é ampliada a partir do conhecimento de seu padrão de uso de estratégias de aprendizagem – tanto as estratégias que a informante usa quanto aquelas que ela não usa. Essa informação deve, naturalmente, confirmar o resultado do gráfico da Figura 10, detalhando como as preferências de aprendizagem de Marilene se manifestam em termos práticos. Dessa forma, um arsenal interessante de possibilidades se abre para que ela passe a utilizar estratégias de aprendizagem deliberadamente, buscando um maior equilíbrio nas dimensões em que apresenta preferência por um estilo em detrimento de outro, ampliando assim suas possibilidades de aprendizagem, gerenciando a motivação e desenvolvendo a autonomia.

2.1.4. Estratégias de aprendizagem

O SILL, questionário respondido por Marilene para explicitar suas estratégias de aprendizagem, apresentou o resultado evidenciado pelas Figuras 11 e 12.

A Figura 11 apresenta dois gráficos que quantificam o uso de estratégias por Marilene. A esquerda, observa-se que, das 50 estratégias constantes do questionário, Marilene fazia uso regular de 19 e esporádico de 15, deixando de utilizar apenas 16 delas. Com o objetivo de evidenciar sua capacidade de gerenciamento da própria aprendizagem, o gráfico da direita agrupa as estratégias que ela usava regularmente com as estratégias que usava esporadicamente e contrapõe esse valor ao valor relativo à quantidade de estratégias de aprendizagem que Marilene não usava, ou seja, revela que Marilene usava 85% do total das estratégias consideradas para estudo.

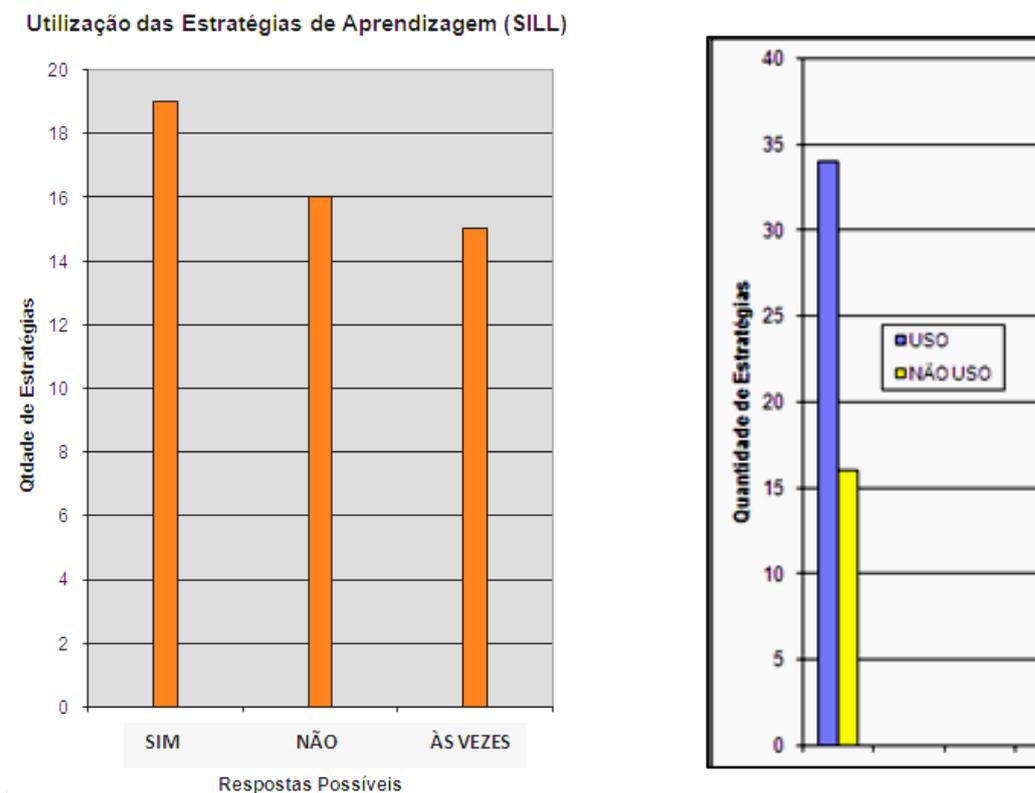


FIGURA 11 – Quantidade de estratégias utilizadas por Marilene

Apesar do alto índice de uso das estratégias de aprendizagem, vale observar, no entanto, quais são as 16 estratégias que Marilene não usava à época em que respondeu ao questionário, para avaliar a possibilidade de se fazer um cruzamento dessa informação com os dados já analisados e, em especial, com a informação proveniente do gráfico de seus estilos de aprendizagem (FIGURA 10).

A Figura 12 apresenta todas as estratégias de aprendizagem contempladas pelo questionário, numeradas de 1 a 50. Por esse gráfico, é possível saber exatamente quais as 16 estratégias não usadas, pois além do uso da cor vinho, a elas está associada uma numeração indicativa, conforme legenda disposta na parte inferior das barras do gráfico. Tal numeração corresponde às estratégias, definidas pela versão do questionário SILL adaptada para fins desta pesquisa (ANEXO 06).

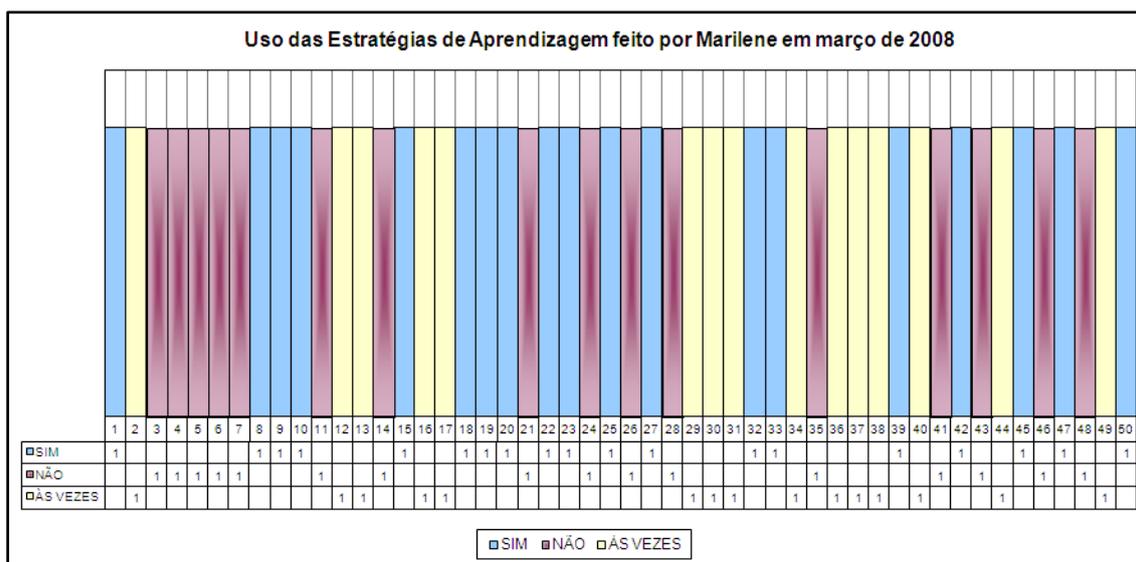


FIGURA 12 – Qualidade de uso das estratégias feito por Marilene

Aprofundando um pouco mais a análise, na busca do cruzamento de informação entre o questionário das estratégias de aprendizagem e o gráfico dos estilos de aprendizagem, foi elaborado o Quadro 07. Ali se encontram nomeadas e analisadas, em função dos estilos preferenciais de aprendizagem de Marilene, uma a uma, as estratégias de aprendizagem que ela não usa.

À luz da informação disposta no Quadro 07 e com base na definição das preferências de aprendizagem associadas a cada um dos estilos dos *continua* (FELDER & SOLOMON, 2006), entende-se por que Marilene não usa 16 estratégias. Sete delas privilegiam a recepção e a produção de informação de natureza verbal, sendo que dessas sete, cinco privilegiam o estilo intuitivo de aprender. Ainda outras duas, fora desse grupo de sete, favorecem a aprendizagem intuitiva. Em outras palavras, nove estratégias do total de 16 não eram usadas por, simplesmente, não fazerem parte de seus estilos preferenciais de aprendizagem.

QUADRO 07 – Estratégias que Marilene não usava no início da pesquisa

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM QUE MARILENE NÃO USA	
03	Faço conexão do som de uma nova palavra com uma imagem da palavra para me ajudar a memorizá-la. VE e I
04	Lembro-me de uma palavra nova fazendo uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada. VI e I
05	Uso rimas para lembrar as novas palavras. VE e I
06	Uso cartões-relâmpagos para lembrar as novas palavras em inglês. VI e VE
07	Dramatizo fisicamente as palavras novas em inglês. SEN e VE
11	Tento falar com falantes nativos de inglês. A G e VE
14	Tomo a iniciativa de começar conversações em inglês. A e G
21	Descubro o significado das palavras decompondo-as em partes que eu entenda. VE e I
24	Para entender palavras desconhecidas, eu tento adivinhar seu significado. I e VE
26	Invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em inglês. I e VE
28	Numa conversação, tento adivinhar o que a outra pessoa dirá em seguida, em inglês. I
35	Procuro pessoas com quem eu possa falar em inglês. A e G
41	Eu me dou uma recompensa quando me saio bem em inglês. Estratégia de motivação – nível de controle da saciedade.
43	Anoto meus sentimentos em um diário sobre a aprendizagem do inglês. R e VE
46	Peço aos falantes nativos (ou a quem sabe mais do que eu) para me corrigir quando falo. R e G
48	Peço ajuda a falantes nativos, se tenho oportunidade. A e G

Legenda:

1º contínuo	R – reflexivo A – ativo	3º contínuo	I – intuitivo SEN – sensorial
2º contínuo	VE – verbal VI – visual	4º contínuo	G – global SEQ – seqüencial

Uma estratégia, em meio às 16, envolve nível de controle de saciedade, ou seja, trata-se de utilização de estratégia de automotivação² - estratégia de número 41: *Eu me dou uma recompensa quando me saio bem em inglês*. Conforme será mostrado no próximo item deste capítulo, o controle que Marilene exerce sobre o seu nível de saciedade nos estudos não acontece dessa maneira – buscando gratificar-se.

Das seis estratégias restantes, duas relacionam-se a: (1) estilo reflexivo e verbal – estratégia número 43: *Anoto meus sentimentos em um diário sobre a aprendizagem do*

² Para conferir as estratégias de automotivação, favor ver Quadro 08, sob o item 2.1.5, deste capítulo.

inglês. – e (2) estilo reflexivo e global de aprender – estratégia número 46: *Peço aos falantes nativos (ou a quem sabe mais do que eu) para me corrigir quando falo.* A primeira tem o componente voltado para o estilo verbal, contrariando os estilos de Marilene e a segunda encontra respaldo em uma de suas crenças e, por isso, também não é utilizada.

O mesmo pode ser inferido das demais – estratégias de números 11 (*Tento falar com falantes nativos de inglês.*), 14 (*Tomo a iniciativa de começar conversações em inglês.*), 35 (*Procuro pessoas com quem eu possa falar em inglês.*) e 48 (*Peço ajuda a falantes nativos, se tenho oportunidade.*) –, já que se relacionam aos estilos ativo e global e, nesses *continua*, a informante está em equilíbrio, ou seja, a princípio não seriam estratégias que ela evitaria.

No entanto, elas são respaldadas pelas crenças que Marilene tem. Em especial, a de ter no falante nativo “o” modelo. Várias vezes, a Marilene dizia que não se expunha mais durante as aulas falando em Inglês, participando deliberadamente das discussões etc, porque tinha vergonha de falar “errado”, já que ela “não sabia” Inglês. As duas principais crenças que influenciavam negativamente seu desempenho linguístico são: (1) “saber Inglês é ter competência comunicativa igual a do nativo” e (2) “papagaio velho não aprende a falar direito”, já que ela percebe que não fala como um nativo.

O não uso dessas cinco estratégias de aprendizagem pela interferência das crenças prejudicava Marilene tanto em termos de produção, quanto em termos de compreensão oral. Apesar de estar indo para o Intermediário I, à época, e de ser considerada pela professora responsável pela turma como uma das melhores alunas, em sua narrativa de aprendizagem, ela escreve no último parágrafo: “Hoje tento assistir filmes sem olhar o tempo todo para a legenda e presto mais atenção às letras de músicas *tentando entender alguma coisa.*” (grifos meus)

2.1.5. Capacidade de autorregulação

Com relação à capacidade de autorregulação, Marilene mostrou-se uma pessoa organizada, metódica, confirmando sua leve tendência a preferir o estilo de aprendizagem sequencial. Disciplinada, autocontrolada e prática no gerenciamento de emoções que porventura possam atrapalhar seus estudos, confirma um estilo sensorial de aprender.

A apresentação de resultados a respeito de como Marilene gerencia sua própria motivação encontra-se no Quadro 08. Para compor o quadro de seu perfil atual de aprendizagem, os dados dessa figura (que espelham exatamente o questionário CRA_{L2}), foram para lá transpostos através de palavras-chave, indicativas dos principais traços de sua personalidade.

No caso de Marilene, as palavras-chave escolhidas para compor seu perfil de aprendizagem foram: métodos, técnicas, responsabilidade, disciplina, organização, planejamento, ponderação, paciência e persistência.

Os níveis em que ela mais investe para regular sua motivação são: o nível do controle de seu comprometimento com a aprendizagem (nível 1) e o nível do controle metacognitivo (nível 2). Isso evidencia força de vontade e determinação. Observando mais atentamente as estratégias eleitas em cada um desses níveis, descobrimos que ela usa métodos de aprendizagem, técnicas de memorização e estudo, responsabilidade (assiduidade às aulas, realização de tarefas, estudo), disciplina e organização (planejamento – estabelecimento de submetas), bem como ritmo de estudos, silêncio e privacidade.

O controle que a informante faz de seu nível de saciedade (nível 3) se dá através da paciência e de seu nível emocional (nível 4) se dá através da persistência. Podemos inferir que Marilene é uma pessoa determinada, com muito autocontrole, qualidades

indiscutíveis para se aprender. No entanto, entendemos que ela deve ser aconselhada no sentido de controlar esses níveis de maneira menos rigorosa, para garantir um pouco mais de prazer ao investimento feito na aprendizagem de Inglês, protegendo de maneira mais eficaz sua motivação.

QUADRO 08 – Capacidade de autorregulação de Marilene

Estratégias de Automotivação - Quadro de gerenciamento da própria motivação na aprendizagem de Inglês como L2	
Nível 1 - Controle do comprometimento	
Métodos de aprendizagem	x
Técnicas de memorização e estudo	x
Estratégias de aprendizagem	
Auto-confiança	
Responsabilidade (assiduidade às aulas, realização de tarefas, estudo)	x
Esforço, persistência e determinação	
Disciplina e organização (planejamento - estabelecimento de sub-metas)	x
Ajuda de terceiros (aulas particulares, estudos em grupo, cursos livre etc)	
Recursos extra: músicas, filmes, programas de TV, <i>softwares</i> etc)	
Nível 2 - Controle metacognitivo	
Técnicas de relaxamento e concentração	
Estratégias de aprendizagem	
Disciplina e ritmo de estudos	X
Silêncio e privacidade	X
Organização e planejamento (estabelecimento de sub-metas)	X
Força de vontade, persistência e determinação	
Alimentação especial (energéticos, medicação etc)	
Nada. Deixo que a concentração aconteça naturalmente.	
Nível 3 - Controle da saciedade	
Resolvo a questão com paciência	X
Resolvo a questão com criatividade	
O tédio não tem influência importante	
Não sinto tédio durante meus estudos de Inglês	
Nível 4 - Controle emocional	
Procuo combater o estresse imediatamente e não interromper o estudo	
Desisto do estudo temporariamente para não bloquear o processo	
Continuo estudando, apesar do estresse, até quando agüentar	X
Desisto definitivamente do conteúdo estressante	
Nível 5 - Controle do ambiente	
Influencia parcialmente minha aprendizagem de Inglês	X
Influencia totalmente minha aprendizagem de Inglês	
Não tem influência sobre minha aprendizagem de Inglês	

Por fim, ao revelar como exerce o controle sobre o ambiente de estudos, a informante reporta sua influência, apenas parcial, em sua aprendizagem de Inglês, sugerindo que essa questão não tem grande relevância para ela. De certa forma, essa afirmação oferece alguma oposição à estratégia de controle metacognitivo revelado no nível 2: silêncio e privacidade. Pode ser que a informante não tenha se dado conta, ainda, da influência do ambiente em sua aprendizagem por ter, facilmente, condições de estabelecer o silêncio e a privacidade em sua rotina de estudos.

2.1.6. Nível de letramento digital e uso da tecnologia da internet

Para facilitar a sua tabulação, os dados gerados pelo Questionário sobre o nível de letramento digital e uso da tecnologia da Internet (ANEXO 07) foram agrupados em quatro blocos de acordo com áreas específicas de sentido. São eles: (1) circunstâncias de lazer em que o Inglês é usado, (2) frequência com que usa a *internet*, (3) nível de letramento digital (FIGURA 13) e (4) uso espontâneo atual de Inglês na *internet* (FIGURA 14).

As duas primeiras perguntas, relacionadas às circunstâncias de lazer em que o Inglês é usado, são: (1) *Você tem algum hobby que tenha a ver com Inglês?* e (2) *Você usa o Inglês informalmente, ou seja, fora do ambiente de escola e/ou trabalho? Se sim, com quem e em que circunstâncias?* Marilene respondeu que não à primeira e, à segunda, ela colocou que usa o Inglês informalmente muito raramente, para conversar com suas amigas, colegas de trabalho.

Em sua narrativa de aprendizagem, ela afirma que o investimento atual dela na aprendizagem de L2 volta-se para praticar a compreensão oral através de músicas e de filmes, os quais ela assiste sem olhar a legenda e a leitura de mensagens diárias recebidas de uma lista de discussão de um *site* para se aprender Inglês. Em função disso,

inferi que Marilene não considera o investimento que faz para aprender a L2 como uma atividade de lazer.

Com relação à frequência com que usa a internet, Marilene respondeu que o faz raramente. A resposta é curiosa se comparada à informação das Figuras 13 e 14, quando são ilustrados seu nível de letramento digital e o uso espontâneo que faz do Inglês na Internet.

COMO A INFORMANTE USA O COMPUTADOR	
FERRAMENTAS	editor de textos
	editor de planilhas
	editor de imagens
	diagramador visual
	sites de busca na <i>Internet</i>
	programadores
	programas de áreas técnicas
	MARILENE

FIGURA 13 – Nível de letramento digital da informante

Pela Figura 13, verifica-se que seu nível de letramento digital é suficiente para que ela possa se afiliar a comunidades imaginadas, pois ela afirma usar a ferramenta básica para tanto: as guias de busca na *internet*.

MANEIRAS ATRAVÉS DAS QUAIS A INFORMANTE USA O INGLÊS NA INTERNET	
Trocar e-mails	X
Participar de sites de relacionamento	X
Aprender sobre outras culturas, ler histórias e ver fotografias de outros lugares	X
Participar de salas de bate-papo e praticar meu Inglês	
Participar de grupos de discussão propostos em Inglês	X
Interagir em fóruns temáticos, dentro e/ou fora de minha área de estudos	
Consultar programação para lazer, ler sinopses de filmes, horóscopo, previsão do tempo ou catálogo telefônico virtual	
Fazer pesquisas e/ou manter-me atualizado (a), ler as versões <i>on-line</i> de jornais e revistas	X
Baixar literatura de meu interesse	
Ler, na tela, periódicos e demais textos técnicos de minha área	
Ouvir música	X
Fazer compras	
Fazer o serviço de banco	
Escrever meu <i>blog</i> ou <i>photolog</i> e/ou postar mensagens e/ou comentários em <i>blogs</i> , <i>photologs</i> ou <i>homepages</i> alheios	
Colaborar com revistas e/ou jornais virtuais interativos	
Compor parte ou a totalidade de minha página pessoal ou editar seu conteúdo	
Dar manutenção em página(s) virtual (is)	
Colaborar em <i>softwares livres</i>	
Programar, criar <i>softwares</i> que a necessidades específicas de clientes	

FIGURA 14 – Oportunidades espontâneas atuais de uso de Inglês na *internet*

A última pergunta do questionário buscou qual uso era feito da internet.

Conforme Figura 14, Marilene informou que troca e-mail, ouve música, aprende sobre

outras culturas, lê histórias e vê fotografias de outros lugares, lê versões de jornais e revistas *online*, participa de grupos de discussão propostos em Inglês e, também, de *sites* de relacionamento.

Os dados da Figura 14 revelam que Marilene usa a internet regularmente e, principalmente, para fins de lazer, contrariando suas respostas às perguntas iniciais do questionário. Questionada sobre essa incoerência em suas respostas, durante a seção de orientação, ela reconheceu que havia respondido errado às primeiras perguntas e que realmente usa a internet com frequência, tanto para fins de trabalho quanto para lazer. Parece que Marilene naturalizou³ o uso do computador e da internet, o que reforça meu julgamento quanto a seu ‘bom’ nível de letramento digital.

2.1.7. Configuração do perfil de aprendizagem da informante

A informação coletada através dos instrumentos descritos nos itens de 2.1.1 a 2.1.6 deste capítulo foi compilada em formato de quadro (QUADRO 09), cuja elaboração atendeu ao seguinte critério: primeiramente, foram inseridas as preferências e as formas pelas quais Marilene aprende uma L2; a seguir, as concepções e os motivos para se aprender L2; por fim, as maneiras e recursos que a informante tem para facilitar a sua aprendizagem.

Sendo assim, a ordem definida para a entrada da informação no Quadro 09 foi: (1) os estilos de aprendizagem, informação que envolve os aspectos cognitivos e metacognitivos da aprendizagem, e as preferências individuais, i. e., as estratégias de aprendizagem; (2) a motivação declarada pela informante para a aprendizagem de L2 (levantada pelo questionário inicial) e suas concepções relativas à aprendizagem de L2

³ Segundo Meurer (2005), a naturalização de determinada perspectiva é o processo de reconhecimento e internalização da mesma como uma realidade pressuposta, ou seja, “legítima, subliminar e de difícil desconstrução” (p. 91). O fenômeno da opacidade discursiva envolve a naturalização e é um dos objetos da Análise Crítica do Discurso, estudada pelo pesquisador.

(retiradas, principalmente, da narrativa de aprendizagem); e (3) as estratégias de autorregulação (questionário CRA_{L2}) e o uso feito do computador e da internet.

O perfil de aprendizagem de Marilene (QUADRO 09) nos diz ser ela uma boa aprendiz por apresentar um equilíbrio em duas dimensões dos *continua* de estilos de aprendizagem: o ativo/reflexivo e o sequencial/global. Tem ainda preferência por um dos estilos nos outros dois *continua*, a saber: o visual e o sensorial. No entanto, essas preferências são suaves, significando não ser tarefa difícil conseguir equilibrar todas as dimensões.

Conforme Dias, Bambilra & Arruda (2006), o equilíbrio das dimensões é um fator positivo porque implica em maior facilidade de aprendizagem por parte do estudante. No caso de Marilene, por exemplo, o fato de ela ter preferência pelo estilo visual de aprender sinaliza que seria interessante que ela procurasse desenvolver o estilo verbal, para que o *continuum* visual/verbal entre em equilíbrio.

Segundo Felder & Solomon (2006), a maneira de se equilibrar os *continua* é promover o desenvolvimento da capacidade de receber, processar e produzir o tipo de insumo preterido. Sendo assim, Marilene deveria investir nas estratégias que privilegiam os estilos verbal e intuitivo de aprender.

Ao examinar o uso das estratégias de aprendizagem (segunda coluna do Quadro 09), observa-se que Marilene faz amplo uso da maioria delas, confirmando o diagnóstico do teste dos estilos de aprendizagem. Porém, deixa de usar 16 estratégias das 50 possíveis, as quais são responsáveis pelo desequilíbrio de dois *continua*. Em termos quantitativos, 16 estratégias correspondem a aproximadamente 30% do total, o que me autoriza a dizer que Marilene tem facilidade de lidar com a aprendizagem de L2 em 70% das formas de se aprender uma L2.

QUADRO 09 – Perfil atual de aprendizagem de L2 de Marilene

ESTILOS DE APRENDIZAGEM	ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	MOTIVAÇÃO (Quest Inicial)	NARRATIVA DE APRENDIZAGEM	AUTO-REGULAÇÃO	COMUNIDADES IMAGINADAS
<p>Apresenta um equilíbrio entre os estilos de duas dimensões do <i>constructum</i> e um a preferência por um dos estilos que compõem outras duas dimensões</p> <p>Equilíbrio ATIVO / REFLEXIVO e SEQUENCIAL / GLOBAL</p> <p>Preferência VISUAL / VERBAL e SENSORIAL / INTUITIVO</p>	<p>Equilíbrio no uso das estratégias: (nº total = 50) ♦ usa: 34 (S = 19 e AV = 15); ♦ não usa: 16.</p> <p>Estr. que não usa: 3, 4, 5, 6, 7, 11, 14, 21, 24, 26, 28, 35, 41, 43, 46 e 48.</p>	<p>Crenças ♦ Inglês é língua mundial; ♦ O professor é essencial p/ minha aprendizagem - sem ele eu não aprendo; ♦ Aprender Inglês não é fácil e nem difícil. Mais ou menos.</p> <p>Profissão ♦ Gerente de Pessoal – UFMG</p> <p>Objetivo profissional ♦ Fazer mestrado</p> <p>! Nota de cam po Crença ♦ "P apagado velho não aprende a falar direito."</p>	<p>Crenças ♦ Só aprendo se alguém m e ensina; ♦ Saber Inglês é ter com profência com unicativa igual a de um nativo.</p> <p>Estratégias de Aprendizagem ♦ Odo adolescente, fiz ICBE U por aprox. 2 anos; ♦ Membro de <i>e-group</i> atualm ente; ♦ Assiste a filmes sem ler a legenda; ♦ Ouve músicas prestando atenção à letra, tentando entender.</p> <p>Motivação (Inglês é contingência) ♦ disc. obrigatória no colégio; ♦ contato "do dia-a-dia" com o Inglês.</p>	<p>Palavras-chave: métodos, técnicas, responsabilidade, disciplina, organização, planejamento, ponderação, paciência, persistência.</p>	<p>Raram ente usa a Internet. Quando usa, troca <i>e-mails</i>, participa de sites de relacionamento, aprende sobre outras culturas, vê fatos de lugares e povos etc, participa de um <i>e-group</i>, faz pesquisas para atualizar-se (é jornais e revistas) e ouve música;</p> <p>Usa editor de texto, planilha e ferramenta de busca;</p> <p>Tem conversas em Inglês com as colegas de trabalho, a título de brincadeira.</p>

As colunas 3 e 4 do Quadro 09 mostram que há seis crenças emergentes no discurso de Marilene até então: (1) *Inglês é língua mundial*, (2) *o professor é essencial para a minha aprendizagem – sem ele eu não aprendo*, (3) *aprender Inglês não é fácil e nem difícil*, (4) *Papagaio velho não aprende a falar direito*, (5) *só aprendo se alguém me ensina*, e (6) *saber Inglês é ter competência comunicativa igual a de um nativo*.

Quanto às estratégias de auto-regulação (coluna 5 do Quadro 09), as palavras chave revelam a maneira como Marilene lida com a aprendizagem de L2, apontando para os traços de sua personalidade usados para regular seu processo de aprendizagem.

Por fim, os dados da última coluna do Quadro 09 reproduzem a essência das respostas dadas por Marilene às quatro perguntas relacionadas ao seu nível de letramento digital, com vistas a aferir sua capacidade potencial de afiliação a comunidades imaginadas. Essa informação sinaliza que o nível de letramento digital de Marilene é bom o suficiente para que ela se aventure, caso queira, no mundo virtual do *self-study*, e/ou que se abra para as infinitas possibilidades interacionais realizáveis na língua alvo, além da possibilidade de afiliação a comunidades imaginadas, ampliando assim o desenvolvimento de autonomia na aprendizagem de L2.

2.2. Sessão de orientação – *feedback* sobre o perfil de aprendizagem levantado

Nessa seção de orientação, levei para Marilene uma pasta contendo o seu perfil de aprendizagem (QUADRO 09) e os demais instrumentos de coleta relativos aos itens que subsidiaram a elaboração do perfil. Os resultados compilados e tabulados foram inseridos na pasta na sequência definida pelo quadro do perfil de aprendizagem. Além disso, o teste que evidenciou os estilos preferenciais de aprendizagem de Marilene ganhou o acréscimo de um texto explicativo, no qual foi incluído o gráfico gerado pelo teste (FIGURA 10). O texto disserta sobre cada um dos estilos de aprendizagem, como

se organizam em *continua*, seu significado e as formas de se buscar manter o equilíbrio em cada uma das dimensões, para o caso da Marilene (ANEXO 05).

Com base no perfil de aprendizagem de Marilene, a seção de orientação comentou instrumento por instrumento, foram mostradas as tendências, as limitações, as escolhas e suas implicações, as possibilidades de mudança. Foi mostrado à informante que os aspectos contemplados por esse perfil interligam-se e que, ao modificar, por exemplo, o tipo de estratégia de aprendizagem utilizado, tendem a mudar a configuração dos estilos de aprendizagem, os motivos iniciais para aprender a L2 e, muitas vezes, as concepções sobre temas relacionados à aprendizagem de L2. Ainda, foi mostrado que uma mudança como essa pode influir também na escolha das estratégias de autorregulação a serem mobilizadas. Da mesma forma, foi mostrado que, o simples fato de se investirem em comunidades imaginadas ou em *self-study*, implica a alteração das estratégias de autorregulação, das estratégias e estilos de aprendizagem e, provavelmente, das concepções e motivações para aprender a L2.

O perfil de aprendizagem não apenas forneceu um retrato da maneira como a informante preferia aprender à época, como também se transformou em importante aliado no processo de gerenciamento da motivação, visto que todo o seu conteúdo foi envolvido no processo.

2.3. Fase pré-acional – *choice motivation*⁴ – criação de condições motivacionais básicas

Ao final da sessão de orientação, Marilene foi convidada a estabelecer as condições motivacionais básicas para que pudesse disparar o processo de gerenciamento de sua motivação em fase acional, preenchendo o Quadro 10.

⁴ Termo cunhado por Dörnyei (2001)

QUADRO 10 – Formulário de Gerenciamento das Fases Pré-acional e Acional da
Motivação de Marilene

<p>FASES DE GERENCIAMENTO DA MOTIVAÇÃO – Baseado em Dörnyei (1998, 2001, 2005) MARILENE - 1ª entrevista - Data: 27/05/2008, de 16:06h às 17h, na UFMG/FALE/ sl 3017</p>	
<p>FASE PRÉ-ACIONAL - Estabelecimento do objetivo principal (1ª entrevista individual)</p>	
<p>1. Até a próxima entrevista, espero ser capaz de: <u>melhorar a minha habilidade de fala.</u></p>	
<p>FASE ACIONAL - Estabelecimento de estratégias para viabilizar o objetivo principal e de mecanismos de controle dos fatores motivacionais</p>	
<p>2. Para alcançar este objetivo principal, pretendo cumprir os seguintes objetivos secundários e contemplar as seguintes estratégias:</p>	
<p><u>OBJETIVOS SECUNDÁRIOS:</u></p>	<p><u>ESTRATÉGIAS DE AUTO-REGULAÇÃO:</u></p>
<p>a) falar mais durante as aulas;</p>	<p>1) Para garantir o alcance dos meus objetivos secundários, eu começarei a investir na autoconfiança, esforço, persistência e determinação;</p>
<p>b) falar mais em Português (argumentar e contra argumentar);</p>	<p>2) Ao procurar manter minha concentração durante os estudos de Inglês, eu geralmente lanço mão de força de vontade, persistência e determinação;</p>
<p>c) prestar mais atenção ao ritmo da fala – entonação;</p>	<p>3) Quando sinto tédio durante os estudos de Inglês, eu geralmente resolvo a questão com criatividade – invento coisas para fazer com que o estudo fique interessante e divertido.</p>
<p>d) imitar a entonação da professora de Inglês.</p>	<p>4) Quando me estresso com a aprendizagem de Inglês, eu geralmente desisto definitivamente do conteúdo estressante, para não prejudicar o estudo.</p>
<p>FASE PÓS-ACIONAL - Avaliação e realimentação do processo (2ª entrevista individual)</p>	

Conforme se vê no Quadro 10, usei o Formulário de gerenciamento das fases pré-acional e acional da motivação (ANEXO 08) para ajudar Marilene a registrar um objetivo de médio prazo, o qual foi definido por ela facilmente: *melhorar sua habilidade de fala*. A partir desse objetivo, os objetivos secundários a serem buscados foram definidos pela informante, apoiando-se nos seus estilos de aprendizagem (QUADRO 09) e nas estratégias nas quais preferiu investir (FIGURA 12 e QUADRO 07). Para garantir

o cumprimento de cada objetivo secundário, listou as estratégias de autorregulação que usaria (CRA_{L2} – QUADRO 08).

O Quadro 10, resultado da 1ª sessão reflexiva, selou um compromisso inicial de investimento e orientou Marilene para o gerenciamento de sua motivação, até o próximo encontro. A partir de seu preenchimento, a fase acional foi iniciada. A próxima seção refere-se a ela.

2.4. Fase acional – *executive motivation*⁵

A fase acional do gerenciamento da motivação de Marilene foi relatada ao longo de três entrevistas. Em função da complexidade da experiência de desenvolvimento de autonomia vivenciada por Marilene no gerenciamento de sua motivação, o conteúdo das três entrevistas será analisado, enfocando os principais conteúdos experienciais que viabilizaram o processo de gerenciamento.

2.4.1. Decisões preliminares acerca da forma de promover o gerenciamento da motivação de Marilene em fase acional

Segundo o Quadro 10, Marilene estabeleceu quatro submetas para garantir o alcance de seu objetivo principal: *melhorar a habilidade de fala*. A submeta considerada mais importante era: *falar mais em Inglês durante as aulas, ‘praticar’ o uso da língua*. Durante o intervalo de aproximadamente um mês entre a sessão de orientação e a 1ª entrevista, apesar de ter realizado três das submetas (*praticar argumentação e contra argumentação, prestar mais atenção à entonação e imitar a entonação da professora de Inglês*) e mobilizado todas as estratégias de autorregulação pré-estabelecidas (QUADRO

⁵ Termo cunhado por Dörnyei (2001).

10), Marilene não havia obtido sucesso, ainda que parcialmente, no cumprimento dessa submeta específica: *falar mais em Inglês durante as aulas*.

Essa informação sinaliza que o foco inicial do gerenciamento deveria ser a investigação dos motivos pelos quais ela não tinha obtido o sucesso desejado no alcance da referida submeta, para definição das possíveis linhas de ação que garantissem a continuidade do processo, o que, nos termos de Dörnyei (1998-2009), significa proteger a motivação.

O discurso de Marilene é permeado por crenças. Muitas vezes, as crenças são inferidas de relatos que as pessoas fazem de suas experiências. Curiosamente, no caso desta pesquisa, na grande maioria das vezes, foi através das crenças que as experiências puderam ser retomadas e discutidas.

Ao planejar a 1ª entrevista de Marilene, buscando subsídios em seu perfil de aprendizagem, verificou-se que ela começou a gerenciar sua motivação mobilizando sete crenças, sendo que, dessas sete, cinco são centrais e duas periféricas⁶. As crenças centrais são: (1) *papagaio velho não aprende direito*, (2) *saber Inglês é ter competência comunicativa igual a do nativo*, (3) *o professor é essencial para a minha aprendizagem de L2*, (4) *só aprendo se alguém me ensina* e (5) *aprender Inglês não é fácil e nem difícil*. E as periféricas: (1) *Inglês é língua mundial* e (2) *para fazer um mestrado eu preciso dominar o Inglês*.

Na 1ª entrevista era esperado que Marilene mobilizasse algumas dessas crenças. Não se poderia prever, no entanto, como ou quando iriam se manifestar. Em função do conteúdo mobilizado por essas crenças centrais e periféricas – questões identitárias e de autoestima, era possível também antever que, uma vez mobilizadas, elas funcionariam como empecilhos à aprendizagem da estudante.

⁶ Conforme definição de Barcelos (2007), à luz de Pajares (1992) e Woods (1996, 2003). Para referências completas das obras destes autores, favor ver item 3.2 do Capítulo de Revisão da Literatura, p. 32.



FIGURA 15 - Rede de crenças que emergiram no discurso de Marilene durante a 1ª entrevista

Como mostra a Figura 15, as crenças acessadas pela informante nessa entrevista giraram, principalmente, em torno da maneira como se dá o processo de ensino e aprendizagem, da maneira como ela aprende Inglês e dos papéis de aluno e professor no processo de aprendizagem. As crenças centrais que foram diretamente mobilizadas por Marilene estão representadas no centro da figura pelas grandes elipses, em tons de azul

e verde, dada a sua importância no processo. À sua volta, foram inseridas as crenças instanciadas, representadas por elipses menores, circundadas pelas mesmas cores das elipses das crenças centrais às quais se relacionam. À margem da figura central, em tom de rosa, foram representadas as crenças periféricas que emergiram em seu discurso.

Comparando a Figura 15 com o perfil de aprendizagem de Marilene (QUADRO 09) pode-se notar que as crenças instanciadas aumentaram muito em número, ao longo da entrevista. Conforme explica Barcelos (2004b), as crenças são realidades situadas, circunstanciais, atreladas ao contexto. Exatamente por isso, elas se fazem representar de infinitas formas.

2.4.2. Principais conteúdos experienciais que viabilizaram o processo de gerenciamento

Como o foco do gerenciamento da motivação de Marilene em fase acional se deu através do enfrentamento dos conteúdos conceptuais que a impediam de cumprir uma submeta importante – *falar mais em Inglês durante as aulas* –, apresento a análise das três entrevistas dessa fase acional em função de três temas, que perfazem as três entrevistas, a saber: (1) o bloqueio de Marilene, (2) o desafio de suas experiências conceptuais e (3) as manifestações de desenvolvimento de autonomia surgidas.

2.4.2.1. O bloqueio de Marilene

Ao avaliar sua participação em sala de aula, Marilene menciona que tem um bloqueio para falar. Ela desenvolveu um sofisticado mecanismo de autocontrole e censura que faz com que ela perceba todos os deslizes que eventualmente cometera na fala, antes mesmo de os cometer e isso a impede de falar. Do depoimento dela temos:

*Eu acho até que eu participo bem da aula. É a hora em que eu tenho que formular uma frase que **me dá um bloqueio**, entendeu?*

(...)

... na hora de falar, vem um branco, a palavra foge.

(...)

*Não, eu acho que os alunos não me constrangem não. O bloqueio é **meu** mesmo, assim, vem um branco na hora! Às vezes foge uma palavra. Que eu to cansada de saber e na hora de eu falar...*

(...)

***Eu tenho esse problema** da palavra fugir na hora, tenho mesmo.*

Especialmente no que se refere à habilidade de produção oral, Norton & Toohey (2001) ressaltam que a literatura da área reconhece que as circunstâncias nas quais os estudantes se inserem ao empreender sua aprendizagem de L2 são, para eles, extremamente desafiadoras, envolvendo sua própria identidade de maneira complexa e, por vezes, contraditória, sob seu ponto de vista.⁷

Na tentativa de entender esse bloqueio, compreendi que Marilene não se permitia falar errado, provavelmente por causa de sua crença central que considera a competência lingüística oral do nativo como o padrão a ser atingido: *saber [falar]* *Inglês é ter a competência comunicativa igual à de um nativo.* Quando comentou sobre sua tentativa de falar mais em Inglês em sala, demonstrou desconforto com o critério de correção da professora:

*Bom, eu vou falando. Eu vou falando errado, mas eu vou falando... (...) A **PV**⁸, às vezes, ela me corrige. Às vezes, ela, eu vejo que tá errado e que ela deixa.*

(...)

É. Ela não é muito rigorosa na correção. Às vezes eu falo e depois eu vejo que eu errei. E ela... ela não fala nada. Sabe, assim...?

(...)

*Aí eu vejo, nó, não era assim, era assim! Mas aí já falei, já soltou oralmente, e **agora?***

Entendi de seu comentário que, como a professora não corrigia os estudantes de maneira rigorosa em suas manifestações orais, Marilene teve dificuldades em realizar a tarefa

⁷ Aragão (2007; 2008) e Miccoli (2009) compartilham desse posicionamento.

⁸ Marilene teve duas professoras durante a coleta dos dados desta pesquisa. PV é a sigla usada neste trabalho para fazer referência à professora verde.

(falar mais em Inglês em sala de aula) a qual ela havia escolhido para viabilizar o alcance de seu objetivo: *melhorar a habilidade de fala*.

Provavelmente, ao tentar alcançar o objetivo ao qual se impôs, Marilene passou a prestar ainda mais atenção à sua fala, intensificando, naturalmente, o estado de alerta de seu mecanismo de censura/autocontrole. Ela relatou uma experiência durante uma prova oral durante essa fase da pesquisa que confirma isso:

É, eu acho que... por que a nossa prova aqui, bom, na prova oral, foi até engraçado porque a PV, ela pegou a mesma prova que ela deu, a PV foi minha professora no semestre passado, como ela não teve muito tempo de preparar, ela pegou a mesma prova que ela tinha dado no semestre passado e eu fui muito pior.

2.4.2.2. O desafio de experiências conceituais de Marilene

O fato de não conseguir vencer o suposto bloqueio comprometia a proteção da motivação de Marilene. Se nenhuma elaboração sobre a impossibilidade sentida em realizar essa submeta fosse feita, as chances de reforçar ainda mais a rede de crenças que não a deixavam desenvolver sua habilidade de produção oral (crenças instanciadas de: (1) *papagaio velho não aprende a falar direito*, (2) *saber [falar] inglês é ter competência comunicativa igual a de um nativo* e (3) *só aprendo se alguém me ensina – o professor é essencial para a minha aprendizagem de L2*), seriam maiores, nada contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia.

Sendo assim, mostrei a ela a necessidade de relaxar um pouco, de baixar o nível de exigência consigo mesma, de controlar a ansiedade por achar a palavra certa na hora H. Em outras palavras, sugeri a Marilene que acionasse estratégias de autorregulação de Dörnyei (2005) tais como: uso de criatividade, tomada de atitude para combater o estresse, e/ou algumas das estratégias afetivas de aprendizagem de Oxford (1990), para gerenciar a motivação, como por exemplo: tentar manter a calma e encorajar-se a correr mais riscos, dividir inseguranças com outra pessoa, pedir a seu interlocutor que repita o

que disse ou que fale mais devagar, usar gestos para expressar palavras das quais não se lembra ou não conhece.

Além disso, investi no reforço da autoestima de Marilene como uma forma de fortalecê-la emocionalmente. Sabia o quanto Marilene se orgulha de falar Inglês (informação conseguida através de nota de campo), então procurei mobilizar sua identidade para garantir que o insucesso inicial não minasse o gerenciamento que gostaria que ela continuasse fazendo de sua motivação.

Com base em um comentário da professora de que ela era uma das melhores estudantes da sala, disse a ela, simplesmente, que achava que ela estava muito bem. Foi o suficiente para que Marilene começasse a mobilizar suas crenças instanciadas, principalmente, para impedir que eu desconstruísse qualquer uma de suas crenças centrais relacionadas ao assunto. Imediatamente, Marilene refutou meu elogio e desconversou da seguinte maneira:

R: *É. Eu acho, Marilene, que seria bom você ter muita tranquilidade, muita leveza agora. Sabe, eu não acho que você deva estressar. Até porque você ta muito bem!*

M: *Ah, Raquel, não sei. Eu sei assim, do fim. Eu gostaria de estar mais automático, sabe? Agora, não sei como é. É prática, né?*

(...)

Ao dizer que *gostaria de estar mais automático*, Marilene demonstra que crê no mito do falante nativo como o modelo ideal de falante de Inglês e ao perguntar: *É prática, né?*, ela estava se remetendo à crença derivada: *para falar Inglês bem é preciso praticar [a fala]*.

Insisti no elogio à sua habilidade de produção oral minutos depois, quando ela me disse que não sabia como estudar para provas orais e, novamente, ela não aceita o elogio. O excerto selecionado evidencia o fato:

R: *Ah, tá. Então cê nunca estudou pra prova oral?*

M: *Não.*

R: Interessante!!!... Como que é a nota, qual é a sua média, na parte oral e na parte escrita? É muito pior a oral?

M: Não. Muito pior não.

R: Uai, então...

M: Mas eu não sei se é porque ela, a PV, já me conhece desde o outro semestre, eu não sei... Não é muito pior.

R: Uai, a nota dela tem que ser objetiva! Ela não pode dar nota na Marilene que ela conhece. Senão, não precisa estudar mais, uai, já passou.

M: É, é, tá certo... (mostrou-se constrangida com o absurdo que acabara de dizer)

R: O que eu acho é que, se você não estuda a parte oral, nada, então cê é muito boa de oral! Porque, olha aqui o tanto que você estuda pra escrita... E a nota fica mais ou menos igual! Quer dizer que você tem é facilidade pro oral!

M: (começa a rir pra valer!) Eu não estudo o oral, eu não estudo...

R: Tá vendo?

M: Tô vendo...

Neste trecho de entrevista, é clara a resistência de Marilene em se enxergar como uma boa falante de Inglês, à época. Ela alegara, anteriormente, que tinha um bloqueio para falar. Na oportunidade, disse que não estudava para as provas orais. Perguntada sobre seu aproveitamento, ela disse que as notas nas habilidades orais e escritas praticamente se equiparavam. Esse conjunto de informações, logicamente, leva à conclusão de que ela tinha um bom desempenho oral. No entanto, no momento exato em que percebeu que eu iria proferir a constatação (*R: Uai, então...*), Marilene me interrompeu e deu uma justificativa absurda para as notas boas, numa tentativa visível de desconstruir o meu raciocínio lógico.

A resistência de Marilene em ver desconstruída a crença central em questão (*papagaio velho não aprende a falar direito*), pode ser explicada pela teorização de Barcelos (2007), relacionada à forma através da qual as emoções afetam as crenças. A pesquisadora teoriza que se trata da utilização de um mecanismo de defesa de compensação⁹, fundado no objetivo emocional da informante. Através dele, as emoções

⁹ A terminologia ‘mecanismo de defesa de compensação’ é minha e utilizei-a para expressar o que Barcelos (2007) coloca como “um *bias* emocional”.

validam e fornecem evidências para a crença central, dirigem a atenção da informante para os aspectos que sustentam sua existência, tornando-a, dessa forma, mais forte e mais resistente à mudança.

Podemos concluir que o conteúdo protegido por Marilene, mostrando-se pernicioso à sua aprendizagem, relaciona-se ao conjunto de atributos do aprendiz, os quais ela acreditava serem essenciais para a aprendizagem de uma L2. Trata-se de conteúdo inconsciente, diretamente relacionado à sua própria identidade mobilizado para justificar cognitivamente e emocionalmente a dificuldade com o desenvolvimento das habilidades orais.

Ela resistiu à minha argumentação de ser boa falante de Inglês porque, para concordar comigo, ela teria que, primeiro, desconstruir as crenças centrais que tinha sobre (1) a habilidade lingüística ideal do falante nativo em termos de fala e (2) a sua dificuldade em aprender a falar como um nativo, pelo fato de se considerar fora do período ideal para se aprender uma L2, principalmente. Porém, conforme ressalta Barcelos (2007), desconstruir uma crença central pode ser muito difícil, principalmente porque ela geralmente está interligada a outras em rede e, juntas, elas formam substratos de significação e coerência em nosso sistema cognitivo.

Por fim, Marilene concordou que aquele não poderia ser o critério usado pela professora para avaliá-la. Mas traz a tona um ar de dúvida, de insegurança, próprio dos momentos em que pensamos em abandonar algo antigo, conhecido, em prol do novo, do incerto, dizendo que a professora deveria opinar no caso, numa manifestação clara de resistência à resignificação das crenças centrais implícitas durante a entrevista: (1) *saber [falar] Inglês é ter competência comunicativa de um nativo* e (2) *papagaio velho não aprende a falar direito*.

A entrevista prossegue e outras crenças emergem. Na composição da rede de crenças instanciadas da crença central: *eu só aprendo se alguém me ensina*, Marilene deixou transparecer as seguintes manifestações, que divido em dois grandes grupos, seguidos dos excertos dos dados que as documentam:

Grupo 1: *'eu só vou aprender Inglês se praticar'*, *'o professor tem que dar a aula toda em Inglês'*, *'o professor deveria falar menos, e o estudante, mais'*, *'o estudante precisa participar das aulas'*, *'ele tem que se esforçar para usar a L2 ao máximo'*. O conteúdo conceptual do grupo 1 pode ser comprovado pelos excertos:

Pois é. É o seguinte: no estágio 1 e no estágio 2, porque eu não fiz teste aqui no CENEX não. Entrei no 1, sabe? É... eu tive professores que não falavam nada de Português na sala. E elas obrigavam a gente a falar bastante, sabe. Então, assim, eu tinha até mais facilidade pra falar. No estágio 3 eu peguei a PV e no estágio 4 também. A PV fala muito Português dentro da sala de aula. E ela não força a gente a falar Inglês.

É, e ela mesmo fala muito em Português. Ela mesmo. Então assim, nos exercícios, por exemplo, porque ela, ela podia pedir a gente pra ler, porque já é uma forma de a gente ir trabalhando a fala, né, ela não! Ela lê tudo e a gente só fala [a resposta].

Eu acho que, que ela não força muito a gente a falar. E isso não sou só eu não. Os colegas aqui comentam também (...)

Eu falei com ela: Ô PV, a gente tá sentindo falta de falar mais, deixa a gente falar mais?! Fala menos em Português?!

Grupo 2: *'ter motivação é muito importante para se aprender a L2'*, *'motivar a turma é tarefa do professor'* e *'o professor é essencial para minha aprendizagem de L2'*. Excertos que comprovam o conteúdo conceptual do grupo 2:

E eu falei: - Ô, PV, é..., além de não seguir, de né, seguir o livro assim, que nem ela seguia, mas ela disse que é orientação do CENEX, que eles são obrigados a seguir, né, é... ela não dava nada de diferente, né...

Então, eu só tinha falado com ela assim, pra trazer coisa diferente, trazer música, coisa que vai [motivar], né? Aí ela falou: - Ah, tudo bem!

Ela, no início, foi, sabe. Mas depois, acho que ela [a professora] não tem paciência de ficar esperando, ela mesmo vai, falando, vai respondendo. Então eu acho que isso atrapalha...

Na 3ª e na 4ª entrevistas Marilene avalia a postura profissional e a prática pedagógica de sua professora, agora a professora vermelha (doravante PVm)¹⁰, evidenciando as crenças instanciadas que acrescento abaixo de cada excerto:

A PVm não repete o CD, a matéria que deu e não pede a gente que repita nada.

Eu acho que se eu fosse mais solta, se eu falasse mais, eu acho que, claro, teria desenvolvido mais a fala.

Teve um dia que a gente fez um jogo, foi bem legal, sabe? (...) Envolveu toda a turma, foi uma aula assim que o pessoal, ficou esperto, né (...) E ao mesmo tempo a gente trabalhou o, o, aquilo que a gente tava vendo dentro da sala.

*crença: **para aprender Inglês, tem que praticar a fala.***

Ela [a professora] conta muitos casos da vida dela, então tem essa riqueza [cultural], mas não tem riqueza de aprendizagem lingüística. Ela não dá matéria!

*crença: **o professor tem que ensinar gramática.***

A língua tá tendo que ser muito racional, tô pensando demais para falar, não tô conseguindo fazer de forma natural.

*crença: **saber Inglês é falar sem pensar, como um nativo.***

Eu perdia muitas oportunidades [de falar] no passado, por pura timidez, tinha muita vergonha de falar.

*crença: **não sei falar direito.***

Marilene vivenciou uma experiência identitária com essa professora que fez com que ela ressignificasse a crença: *o falante nativo é o padrão ideal de falante de Inglês*. A professora, brasileira, desde bebê morou em países onde o Inglês é 1ª língua: Londres, a princípio, e mais tarde, África do Sul. Voltou ao Brasil já adulta. No entanto, Marilene não gosta de sua pronúncia e muito menos teve simpatia pela professora. Da mesma forma, a professora rejeitou a pronúncia de Marilene e passou a corrigi-la demais durante as aulas. Nas palavras de Marilene:

Na maioria das vezes, não é erro não. É só uma questão de pronúncia mesmo. Ela acha que eu não sei falar certo!(...)

Isso não chega a me magoar não. Eu desprezo essa postura dela.

¹⁰ PVm é a sigla usada para designar professora vermelha.

Ao pensar que a professora achava que ela não sabia falar corretamente o Inglês, Marilene se coloca em uma posição delicada em termos de autoestima. Ela tinha orgulho de falar o Inglês que falava (nota de campo), apesar de acreditar que poderia falar muito melhor - como fala um nativo! Marilene reconhecia que a PVm falava como um nativo. Mas não a reconheceu como um modelo que quisesse seguir. Nesse sentido, ela precisou refletir sobre sua crença central: *saber [falar] Inglês é ter a competência comunicativa de um nativo.*

Graças à experiência de ter sido estudante de uma das turmas da PVm, Marilene ressignificou essa crença e se libertou do bloqueio que tanto a atrapalhava a aprender. A confirmação de que a crença foi efetivamente ressignificada encontra-se ao final da 4ª entrevista, quando Marilene faz uma autoavaliação e avalia, também, a experiência da pesquisa. Ela verbalizou:

Não, mas aí eu acho que é assim, tá na minha mão, né, eu dou conta, eu não preciso disso, eu não preciso falar como um nativo pra me comunicar, sabe é umas coisas que...

2.4.2.3. Manifestações de desenvolvimento de autonomia

Durante a 1ª entrevista, Marilene demonstrou que havia aceitado a responsabilidade pela própria aprendizagem, engajando-se no processo de gerenciamento da motivação com criatividade. Sob esse ponto de vista, algumas manifestações de desenvolvimento de autonomia merecem ser destacadas.

Por exemplo, em um determinado momento convidei Marilene a estabelecer um novo objetivo secundário para substituir, ainda que temporariamente, o que ela não conseguia realizar (*falar mais em Inglês em sala de aula*), pensando em proteger sua motivação, já que o trabalho de ressignificação das crenças prescinde de tempo para acontecer. Propus isso a ela e me encantei com sua reação:

R: Bom, mas essa 1ª fase passou, nós acabamos de concluir que o melhor agora é você dar uma relaxada no sentido de parar de procurar pela palavra certa na hora H. Vamos pensar no quê você pode fazer pra substituir uma palavra que não vem, como que numa brincadeira?

M: Parafrasear!

R: Parafrasear, ótimo! Quê mais?

M: (rindo e falando rápido...) Gesto, mímica, piada...

Sua reação indica que Marilene havia concordado, naquele momento, que mudar a submeta era uma possibilidade para que ela conseguisse atingir seu objetivo principal e, por isso, merecia ser tentada. Assim, Marilene concebe facilmente “planos B”, o que significa que é capaz de pensar a sua aprendizagem de forma criativa, manifestação inequívoca de predisposição para aprendizagem autônoma (DÖRNYEI, 2005).

Quando perguntei como estudava para as provas, ela respondeu que, além de resumir a matéria do livro, fazia exercícios do *workbook* que a professora não usava e que entrava no *site* da editora do livro e fazia todos os exercícios lá disponibilizados, embora os achasse muito ruins, pois se resumiam a ditados e a exercícios de repetição. Entendo essa postura como outra manifestação de quem assume a responsabilidade pela própria aprendizagem e que investe nela, ainda que seus recursos sejam parcos.

Finalmente, a última manifestação de haver aceitado a responsabilidade pela própria aprendizagem aconteceu quando eu chequei seu nível de comprometimento para com o gerenciamento da própria motivação:

R: É, mas independente disso, você tem que achar uma estratégia proê, né? Cê vai ficar prejudicada?

M: É, não.

Na 2ª entrevista, Marilene se diverte analisando uma lista de *sites*, sugeridos para trabalhar as quatro habilidades comunicativas em Inglês e comentando as atividades mais interessantes em muitos deles. Com propriedade, revela o quanto valoriza aprender a L2 – questão identitária relacionada à autoestima –, demonstrando

receptividade e interesse pelo meio *online*, ou seja, prontidão para empreender aprendizagem autônoma, fora dos limites da sala de aula, da condução da professora e da limitação do livro didático. Assim, ela comenta:

R: (...) Esse aqui é o mais engraçado, agora todos esses aqui, ó, trabalham pronúncia.

*M: Ah, tá, deixa aqui que eu vou entrar depois. Mas esse aqui é que **eu acho super chic!***

*M: **Olha!, esse aqui tem palavra cruzada...!***

*M: **Olha esse aqui, ó. Caça-palavras com os verbos – ele te dá o verbo no presente pra você achar no passado. (e começa a rir!)***

Marilene assume o gerenciamento de sua motivação. Nessa oportunidade, percebi que ela estava pronta para gerenciar sua própria motivação sem minha mediação. No intervalo entre a 1ª e a 2ª entrevistas, Marilene não só continuou gerenciando sua motivação, como refletiu sobre o discutido na 1ª entrevista. Por iniciativa própria, demonstrando confiança em mim, baixinho para que outros não ouvissem, ela comentou:

M: Porque... é... o quê que eu criei na minha cabeça, assim? Eu tenho que ficar mais, eu acho que eu tô muito presa a querer falar perfeito. Então, quando você falou comigo assim: cê tem que relaxar, ficar mais ativa! Cê fala Inglês! Então acho que isso assim como que tirou um peso de cima de mim, e isso faz as coisas mais leves, né?

Questionada se pôde perceber alguma mudança depois de ter conhecido o seu perfil de aprendizagem, ela comenta:

M: Mudou assim, é, tendo consciência, a gente começa a prestar mais atenção naquilo que a gente ta fazendo e a gente começa prestar mais atenção naquilo que dá mais resultado. Por exemplo, as dicas, entendeu? Eu podia mostrar que palavra é desse jeito, que ela se forma assim, ou eu podia tentar relacionar ela com outra coisa e aí, é mais rápido, então tudo isso ajuda muito no estudo! Com certeza.

Ao final da 2ª entrevista, Marilene preencheu o Formulário de gerenciamento de sua motivação, apresentado no Quadro 11, trazendo indicações de desenvolvimento de autonomia. No item 1.5, ela conta ter pedido à professora que falasse menos em

Português em sala e que criasse mais oportunidades de falar em Inglês para os estudantes durante as aulas.

QUADRO 11 – Formulário de Gerenciamento da Fase Pós-acional da 1ª entrevista

FASES DE GERENCIAMENTO DA MOTIVAÇÃO – Baseado em Dörnyei (1998, 2001, 2005)
MARILENE - 1ª entrevista - Data: 17 / 06 / 2008 , de 16:45h às 17:10h - Local: UFGM / FALE / sl 3017

FASE PÓS-ACIONAL - Avaliação e realimentação do processo
<p>1. Após esse investimento inicial no gerenciamento de sua aprendizagem, como você avalia o alcance de seu objetivo principal (“melhorar a minha habilidade de fala”)? Houve alguma “melhora”, Marilene? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input checked="" type="checkbox"/> NÃO SEI DIZER</p> <p style="text-align: center;">Se SIM, por favor, responda:</p> <p>1.1. Como essa melhora pode ser caracterizada? <i>Sinto que estou mais solta sim, mas é difícil usar o Inglês nas aulas dessa professora porque, além de usar muito Português, ela não dá muita oportunidade.</i></p> <p>1.2. Tente estabelecer a relação dessas circunstâncias com o ambiente, ou seja, com os colegas, a professora etc. <i>Os colegas não me atrapalham nem o clima da aula. É bom o clima.</i></p> <p>1.3. Você notou se houve mudança de algum(ns) outro(s) fator(es) em sua experiência atual de aprendizagem de Inglês? <i>Não sei. Estou falando um pouco mais só.</i></p> <p style="text-align: center;">Se NÃO, por favor, responda:</p> <p>1.4. O que pode ter impossibilitado o alcance do seu objetivo principal? Os objetivos secundários foram atingidos? Como se deu esse processo?</p> <p>1.5. Há algo que você pode ainda fazer para reverter o quadro até o final das aulas (dia 10 de julho)? Gostaria de tentar? <i>Já falei pra professora pra deixar a gente falar mais na aula e pra ela falar só em Inglês mas não adiantou nada. Falei com ela porque outros alunos também acham a mesma coisa.</i></p>
<p>2. Você já pensou em qual será a melhor forma de se preparar para enfrentar o desafio das provas finais (marcadas para início de julho próximo)? O que você pretende fazer? Qual estratégia, ou quais estratégias, pretende privilegiar? <i>Duas coisas: 1 tentar pensar em Inglês sobre as coisas do dia a dia / 2 ouvir músicas que gosto em Inglês sem preocupar com entender a mensagem mas sentir o ritmo, a entonação dada e a pronúncia da música para ficar mais íntima da língua.</i></p>

2.5. Fase pós-acional – *motivational retrospection*¹¹

Para apresentar o conteúdo dessas avaliações, serão transcritos os principais excertos da última entrevista dada pela informante. Dessa forma, fica com ela a voz que dá a palavra final ao trabalho e, ao mesmo tempo, responde, ainda que indiretamente, às minhas perguntas de pesquisa.

¹¹ Termo cunhado por Dörnyei (2001).

2.5.1. Avaliação da experiência da pesquisa pela informante

Marilene avaliou muito positivamente a experiência da pesquisa. Graças a seu empenho em gerenciar a própria motivação, ela desenvolveu sua autonomia e passou a se conhecer um pouco mais também.

Em termos de aprendizagem de Inglês, Marilene era uma pessoa presa a algumas crenças cujos conteúdos relacionavam-se a questões de identidade e/ou de autoestima. Essas crenças funcionavam como empecilhos para uma aprendizagem plena da língua inglesa. Elas fizeram com que Marilene acionasse o monitor¹² e, por isso, não conseguia achar seu desempenho oral satisfatório, o que muito a frustrava.

Através do gerenciamento da motivação, ela se empoderou. Passou a utilizar estratégias de aprendizagem e de autorregulação deliberadamente, em função de seus interesses e conveniências, de acordo com seu perfil de aprendizagem. O gerenciamento da motivação deu a ela os recursos necessários para ressignificar sua maneira de estudar, as crenças centrais que dificultavam sua aprendizagem e, inclusive, a experiência ruim que teve com a PVM, pela qual acreditava que sua professora a considerava como alguém que não sabia falar Inglês corretamente. Foi uma experiência de sucesso, que prefiro deixar que a própria Marilene avalie:

Bom, pra mim, eu acho que eu fui ajudada sim.

É... Até descobrir isso mesmo, né, quebrar um pouco com isso de achar que tudo tava na mão do professor. E de saber mesmo que eu dou conta!

Não, mas aí eu acho que é assim, tá na minha mão, né, eu dou conta, eu não preciso disso, eu não preciso falar como um nativo pra me comunicar, sabe é umas coisas que...

Eu acho que, na hora em que eu recebi o feedback [do perfil de aprendizagem] é que eu fui vendo assim: gente, é assim mesmo!

Foi bom, eu achei ótimo! (...) aí a gente vai vendo, nó, é isso mesmo, cê sabe? Nó, é isso mesmo! Foi muito proveitoso pra mim.

Sabe, é isso mesmo. Assim de a gente, d'eu me conhecer. Sabe? Às vezes a gente age assim... mas porque que você tá agindo assim? Ah... então é por isso! Sabe? Me conhecer um pouco mais, sabe? Eu acho que elaborando...

¹² Sobre o assunto, favor ver Paiva (2009).

Ó... pontos positivos, eu sei que tem... eu não sei nem se tem pontos negativos... Pontos positivos tem muitos. E esse é um deles: a gente se conhecer, a gente prestar mais atenção naquilo que ta fazendo, naquilo que você é capaz, sabe, buscar alternativas, fazer coisas que você não fazia antes... é... buscando seu aprendizado. Né, então, eu acho que a pesquisa te alerta pra isso. Né, pelo menos foi o que aconteceu comigo! Né, eu me senti assim: sacode, né, acorda!

Conforme explicitado no capítulo de Metodologia, as experiências que compuseram a aprendizagem de Inglês de Marilene, ao longo da pesquisa, foram mapeadas e categorizadas, por entrevista, de acordo com o *framework* Miccoli & Bambirra (2009)¹³. O mapeamento e a categorização geraram vários gráficos reveladores do processo de gerenciamento da motivação de Marilene, sob a perspectiva de Dörnyei 1998-2009. A medida que os gráficos detalham a natureza e a quantidade das experiências envolvidas em cada entrevista, é possível perceber que houve desenvolvimento de autonomia por parte de Marilene. Mas também fica evidenciada a impossibilidade de gerenciar motivação sem considerar as questões identitárias dos estudantes. A próxima seção deste capítulo cuidará de detalhar os resultados da pesquisa através da apresentação e discussão desses gráficos.

2.5.2. Movimento do *framework* de experiências de Marilene

Para efetivamente mostrar como as experiências vivenciadas por Marilene ao longo da pesquisa viabilizaram o sucesso do gerenciamento de sua motivação, decidi revelar a natureza das experiências relatadas em cada entrevista. Tendo o *framework* de experiências como referência, a maneira que se pretende utilizar para construir a discussão final dos resultados deste trabalho é focar em cada categoria de experiências em profundidade e verificar quais foram os componentes experienciais que tiveram movimento pronunciado ao longo do processo e o significado desse movimento.

¹³ O *framework* Miccoli & Bambirra (2009) encontra-se disposto na página 111 deste trabalho, Quadro 06.

Para tal, foram elaborados oito gráficos: o primeiro se propõe a comparar as quatro entrevistas em âmbito geral, evidenciando apenas o índice percentual de ocorrência de cada categoria de experiências por entrevista (FIGURA 16). Os outros sete buscam explicitar os índices percentuais de ocorrência de cada um dos sete conteúdos de categorias experienciais por entrevista (FIGURAS 17 a 23).

Esses gráficos devem trazer ainda mais luz à análise já feita dos dados coletados em questionários, narrativas, notas de campo e entrevistas e explicitar o movimento de cada elemento experiencial vivenciado por Marilene durante sua participação na pesquisa. Dessa maneira, fecho a discussão dos resultados com uma visão ecológica e contextualizada da experiência da pesquisa, segundo o ponto de vista de Marilene.

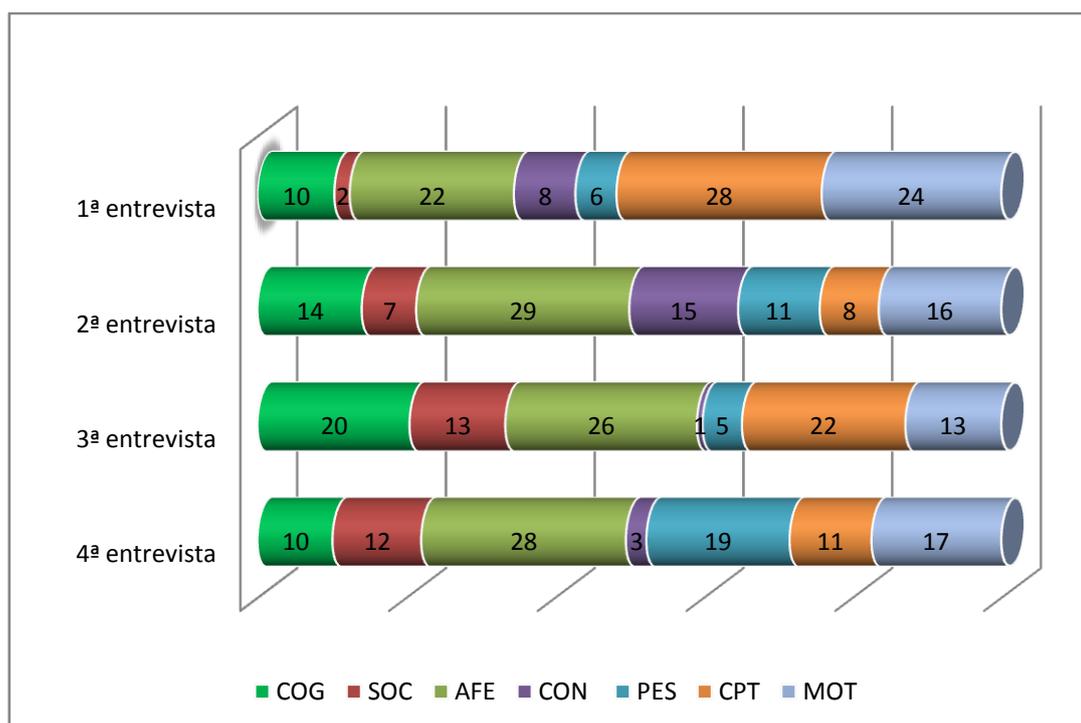


FIGURA 16 – Articulação do *framework* das experiências vivenciadas por Marilene ao longo da pesquisa

O gráfico da Figura 16 apresenta o índice percentual de incidência de cada categoria de experiências em cada uma das entrevistas, permitindo-me compará-las. Nele, a legenda por cores indica as categorias de experiências formais de aprendizagem de L2 contempladas pelo *framework* Miccoli & Bambirra (2009). São elas: **Cog** – experiências **cognitivas**; **Soc** – experiências **sociais**; **Afe** – experiências **afetivas**; **Con** – experiências **contextuais**; **Pes** – experiências **pessoais**; **Cpt** – experiências **conceituais**; **Mot** – experiências **motivacionais** pró-autonomia. Os números representam o percentual de cada categoria por entrevista.

Em uma análise objetiva, o gráfico revela que a categoria de experiências afetivas (**Afe**) é bem representada em todas as entrevistas e mantém-se todo o tempo em equilíbrio (entre 22% e 28%). Isso mostra que a emoção permeia as experiências de aprendizagem de Marilene de maneira constante e bastante significativa, o que corrobora as constatações de pesquisas mais recentes realizadas na área.¹⁴ Além disso, o índice da categoria das experiências sociais (**Soc**) aumentou muito ao longo da pesquisa (de 2% a 13%) e deu sinal de que tende ao equilíbrio ao final da coleta, porém em um patamar bem mais elevado do que o patamar do início da pesquisa (12%).

Em função do movimento ascendente do índice percentual de incidência de experiências da categoria **Soc**, ao longo da coleta de dados, vemos que houve uma mudança na postura de Marilene com relação à sociabilidade, já que uma aprendizagem mais autônoma pressupõe um movimento diferenciado em direção ao outro, maior receptividade, mais troca. No entanto, tal inferência só pode ser feita se verificados quais conteúdos experienciais foram responsáveis pelo aumento do índice. Isso será feito na análise do gráfico das experiências sociais.

¹⁴ Como era de se esperar, conforme inúmeras contribuições importantes nesse sentido, em especial Maturana (2001), Miccoli (1997, 2000, 2001, 2003, 2009), Dörnyei (2003) e Aragão (2008).

Tomando por base o percentual de incidência das categorias de experiências conceptuais (**Cpt**) e de experiências cognitivas (**Cog**) na 2ª, na 3ª e na 4ª entrevistas, os dados parecem sugerir a existência de uma relação direta entre elas – a cognição determina e é determinada pelo conteúdo conceptual –, o que vai ao encontro do que informa a teorização da área (BARCELOS, 2000-2008, dentre tantos outros). Em ambas as entrevistas, nenhuma das duas categorias foi acessada diretamente pela pesquisa, ou seja, elas se manifestaram naturalmente. É interessante que elas se mantiveram em equilíbrio de maneira correlata (20% e 22% na 3ª entrevista e 10% e 11% na 4ª entrevista), o que me autoriza a dizer que, em 50% da coleta das entrevistas, a cognição (dada pelo índice de incidência da categoria de experiências cognitivas) refletiu a metacognição (dada pelo índice de incidência da categoria de experiências conceptuais).

Na 1ª entrevista, parece-me fácil explicar a supremacia das experiências de natureza conceptual – a maneira de se iniciar o gerenciamento da motivação de Marilene em fase acional se deu a partir do desafio de suas crenças relacionadas ao bloqueio que ela dizia ter para falar. Nesse sentido, Marilene tenta proteger suas crenças centrais mobilizando várias crenças instanciadas, explicando seu percentual elevado (28%).

Na 2ª entrevista, as experiências cognitivas manifestaram-se quase duas vezes mais do que as experiências conceptuais. Isso se justifica pela avaliação do material didático alternativo ao seu e pelas possibilidades extra de aprendizagem durante a entrevista. O percentual de conteúdos experienciais da categoria **Cog**, reflete a capacidade de Marilene identificar objetivos, dúvidas, comentar seu desempenho em algumas tarefas, reconhecer dificuldades, avaliar experiências de aprendizagem que teve em um *site* ou outro, avaliar a própria aprendizagem, utilizar estratégias de

aprendizagem, ou seja, vivenciar experiências relacionadas à aprendizagem de Inglês paralela à que tinha em sala de aula.

Ao comparar os índices percentuais de incidência de experiências de natureza motivacional pró-autonomia (**Mot**) das quatro entrevistas, parece-me possível afirmar que seu movimento atingiu um estado de equilíbrio. Na 1ª entrevista, quando chequei o gerenciamento feito por Marilene no período anterior à entrevista, e, a seguir, imprimi ações para gerenciar a sua motivação, é natural que o índice de experiências dessa natureza tenha se elevado. No entanto, da 2ª entrevista em diante, tal conduta não foi mais aplicada, ou seja, o gerenciamento da motivação da informante passou a ser feito de forma cada vez mais natural, visto que, já na 2ª entrevista, Marilene havia assumido a responsabilidade pela própria aprendizagem.

Da 2ª entrevista em diante, o gráfico revela que o índice de incidência de experiências de natureza motivacional manteve-se relativamente constante, revelando uma possível tendência, por parte da informante, em ter incorporado o gerenciamento de sua motivação à sua postura frente à aprendizagem de L2. Em outras palavras, a constância do índice pode ser revelador de que Marilene naturalizou o processo de gerenciamento de sua própria motivação.

Durante a 2ª entrevista, o gráfico registra um aumento do índice de incidência de experiências de natureza contextual. A explicação para tal evidência está na análise de material didático, especificamente *sites* e atividades a serem realizadas no ambiente virtual, diverso ao ambiente de sala de aula ao qual Marilene estava inserida. Houve, nesse momento, um questionamento que envolve contexto de aprendizagem. Acredito que, ao discutir o conteúdo dos *sites* e suas possibilidades, Marilene contextualizou, em seu universo, essa opção de aprender Inglês que, para ela, constituía uma novidade.

Apesar dessas considerações, há dois movimentos indicados pelo gráfico da Figura 16, para os quais não tenho subsídios suficientes para discussão: (1) o aumento do índice de incidência das experiências de natureza pessoal na 2ª entrevista e (2) a diminuição do índice de incidência das experiências de natureza contextual na 3ª e na 4ª entrevistas. Somente uma análise mais refinada será capaz de subsidiar conclusões a respeito.

Evidenciada a necessidade de refinar a análise do gráfico da Figura 16, apresento os gráficos que revelam a natureza das experiências envolvidas em cada uma das entrevistas através da explicitação de quais conteúdos experienciais foram mobilizados em cada uma das categorias que acabei de discutir, em âmbito geral. Espero, com a análise e a discussão desses gráficos, ser capaz de efetivamente evidenciar o movimento do *framework* das experiências formais de L2 de Marilene, para sustentar o que considero ser a contribuição principal deste trabalho: o gerenciamento da motivação fomenta o desenvolvimento de autonomia por parte dos estudantes, desde que as questões identitárias sejam contempladas durante a reflexão, que deve permear todo o processo.

Na legenda, à direita, temos a indicação, por cores, dos conteúdos experienciais previstos pelo *framework* de experiências. Acima da legenda, colados aos gráficos, temos as respectivas subcategorias do *framework*, feitos com o simples objetivo de facilitar a leitura dos gráficos e viabilizar a sua interpretação.

A Figura 17 apresenta a mobilização da categoria das experiências cognitivas ao longo das quatro entrevistas.

Na 1ª entrevista, o gerenciamento da motivação de Marilene partiu da investigação a respeito do bloqueio que ela alegava ter no que se refere à sua habilidade de fala. O meu investimento nesse sentido, somado à necessidade de Marilene de

proteger suas crenças centrais relacionadas a existência desse bloqueio, respondem pelo índice elevado de Cog 2.

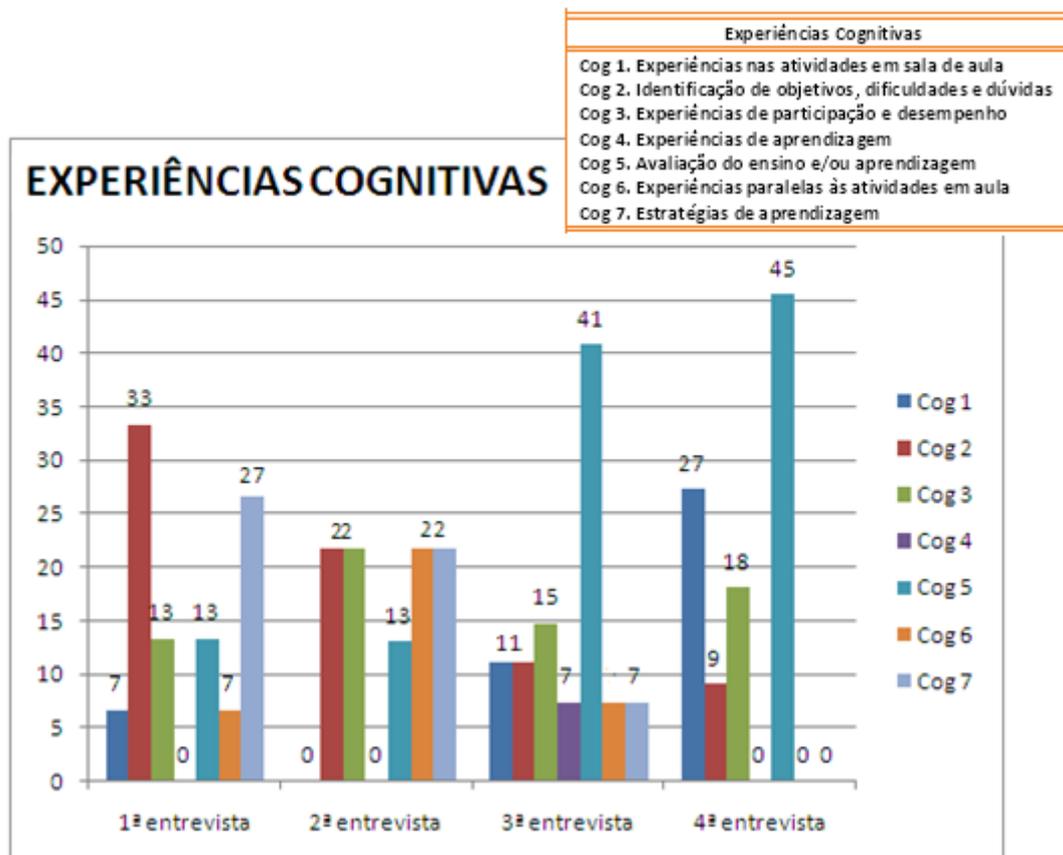


FIGURA 17 – Experiências cognitivas mobilizadas durante a pesquisa

Outro índice elevado na entrevista é o de Cog 7. Para viabilizar o gerenciamento, Marilene acionou crenças, mas chamei-a a mobilizar estratégias de aprendizagem e também estratégias de auto-regulação para proteger sua motivação. Isso explica o índice.

O índice zero para Cog 4 nos chama a atenção. É curioso perceber que, no esforço de evidenciar seu bloqueio, Marilene deixa de mencionar experiências de aprendizagem.

Insatisfeita com a prática pedagógica da professora, os índices que dizem respeito às experiências de aprendizagem vivenciadas em sala de aula e às vivenciadas em outros ambientes ganham o mesmo valor, no discurso de Marilene.

Também ganham importância e representatividade igual a participação de Marilene em sala de aula e a avaliação que ela faz do ensino. Isso mostra que, num primeiro momento, a postura de Marilene frente à aprendizagem é coerente com o que aprende em interação direta com o professor, confirmando duas de suas crenças centrais reveladas na pesquisa: *o professor é essencial para a minha aprendizagem de L2 e só aprendo se alguém me ensina.*

Coerentemente ao que foi feito na 2ª entrevista – análise de *sites* voltados para o desenvolvimento das habilidades comunicativas e atividades a serem realizadas *online*, os índices de Cog 2, Cog 3, Cog 6 e Cog 7 são automaticamente explicados. Experiências Cog 5 têm um percentual justificadamente mais baixo porque a única coisa que Marilene tinha como avaliar, naquele momento, eram possibilidades de aprendizagem, tomando por base o que conhece de si mesma e de seus estilos e preferências de aprendizagem. Cog 1 e Cog 4 não estão representados no gráfico porque, efetivamente, não foram mencionadas por serem conteúdos experienciais relacionados a atividades de sala de aula e a experiências de aprendizagem propriamente ditas.

A 3ª entrevista foi feita durante o 2º semestre de coleta de dados. Marilene havia sido aprovada no Básico 4 no semestre anterior e estava vivenciando o Intermediário I, com uma nova professora. Essa foi a fase mais difícil para Marilene durante a pesquisa devido à sua indisposição com a professora, logo de início. A indisposição refletiu-se ao longo de toda a 3ª entrevista e foi tão forte que chegou a se manifestar também na 4ª

entrevista, apesar de essa última entrevista ter ocorrido quatro meses depois da 3ª, explicando o alto percentual de Cog 5.

Os índices de Cog 1, Cog 2 e Cog 3 são bastante significativos porque evidenciam Marilene em pleno gerenciamento de sua motivação. Marilene vive uma postura ativa frente à sua aprendizagem de Inglês, participando de atividades de sala de aula, ainda que contra a vontade, diagnosticando problemas, refletindo sobre seu desempenho, nível de interesse e avaliando ensino e aprendizagem.

Marilene acreditava que aprendia pouco em sala de aula e comentou isso na entrevista. Sugeri, então, que ela acionasse estratégias de aprendizagem e de autorregulação em resposta às dificuldades com o gerenciamento da motivação e, ao mesmo tempo, que voltasse a atenção para atividades simples que podia fazer no meio *online*, cujas possibilidades imediatas a informante, nesse momento, já conhecia relativamente bem. A discussão em torno dessas questões, certamente, é responsável pelo índice das três subcategorias Cog 4, Cog 6 e Cog 7.

Na 4ª entrevista, Marilene conta que havia procurado a coordenação do CENEX e reclamado da professora¹⁵. Segundo Marilene, houve uma tentativa por parte dessa professora de mudar um pouco a dinâmica das aulas. A turma sugeriu que fizessem um jogo e a professora foi receptiva à idéia. Esse jogo envolveu a todos e pelo relato de Marilene, parece que foi um momento de aprendizagem e integração bastante significativo para todos os envolvidos. Cog 5, Cog 3 e Cog 1 refletem essa experiência de Marilene com o jogo e com o seu significado em termos de vivência pessoal, social, afetiva, conceptual e motivacional.

¹⁵ Marilene oficializou uma reclamação na secretaria do CENEX alegando que a professora PVM não dava matéria, jamais usava o quadro, ficava todo o tempo da aula contando suas experiências vividas nos países onde morou, ou seja, falando de si. Ainda: Marilene reclamou que ela tem uma pronúncia muito diferente, que a turma estranhou, e que falava muito rápido. Assim, ninguém entendia os casos que ela contava e não somente ela, mas também seus colegas tinham a impressão de que aquilo não era aula.

A experiência foi tão intensa para Marilene que, no momento em que gravamos nossa 4ª entrevista, ela ainda não conseguia avaliar o que havia aprendido com o jogo linguisticamente (índice zero para Cog 4), e muito menos tinha condições de pontuar quais estratégias de aprendizagem havia mobilizado (índice zero para Cog 7). Cog 6 não se aplica, no caso.

Uma vez evidenciado o processo vivenciado por Marilene sob o ponto de vista cognitivo, tomo o gráfico da Figura 18 para analisá-lo sob o ponto de vista das experiências sociais.

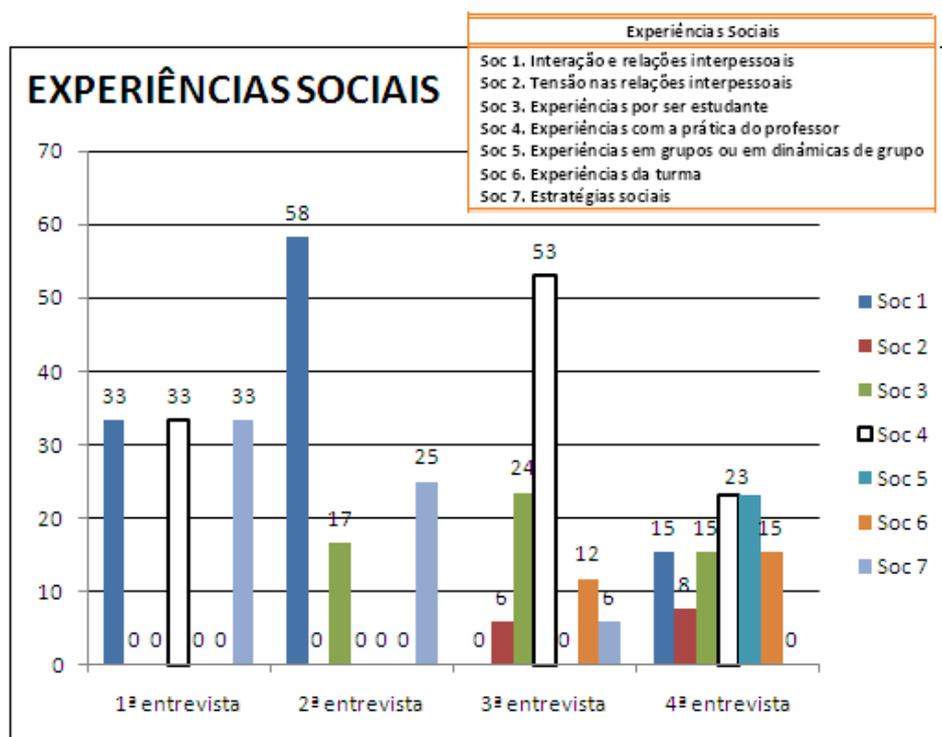


FIGURA 18 – Experiências sociais mobilizadas durante a pesquisa

Na 1ª entrevista, destaca-se o fato de que somente os conteúdos experienciais das categorias Soc 1 (interação e relações interpessoais), Soc 4 (experiências com a prática do professor) e Soc 7 (estratégias sociais) foram mobilizados e, ainda, que o

foram na mesma medida. Parece evidente nesse momento que Marilene lidava com sua insatisfação com a prática da professora através do uso de estratégias sociais. No entanto, a vivência de Marilene era pobre socialmente falando, visto que há poucos tipos de conteúdos de natureza social mobilizados.

Para tentar explicar o índice de Soc 1 (interação e relações interpessoais), retomo o conteúdo da entrevista na busca das manifestações do componente interacional, tão importante para a aprendizagem de uma L2. Posso resumir a entrevista em três tópicos: (1) a dificuldade de Marilene com relação a falar Inglês, o que provavelmente reduzia sua participação e interação em sala de aula, (2) a forma que Marilene estudava – interagindo com o livro didático e o material disponibilizado no *site* da editora, e (3) a necessidade que Marilene sentiu de avaliar sua aprendizagem e contrapô-la à abordagem de ensino da professora, com a qual ela não concordava. Em seu discurso, é evidente a intensidade com que Marilene interage com a língua inglesa, com o material didático e consigo mesma. No entanto, ela não menciona relações interpessoais. Talvez a prática dessa professora seja autocentrada, deixando, portanto, de investir no elemento interação.

Na 2ª entrevista, a categoria Soc 1 (interação e relações interpessoais) se destaca com um crescimento bastante significativo em relação a todas as demais subcategorias. Esse índice é seguido por Soc 7 (estratégias sociais). A experiência da 2ª entrevista de Marilene foi basicamente de interação e negociação. Ela interagiu comigo para obter informação sobre a lista de *sites* voltados para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, os quais resolveu avaliar, como possibilidade de investimento em estudo extraclasse. Como o ponto de vista dela era o de aluna, isso ficou registrado pelo índice de Soc 3 (experiências por ser estudante), no gráfico.

Além dos encontros para obtenção de informação, Marilene também gerenciou sua motivação quando resolveu definir o rumo da entrevista para atender a seus objetivos motivacionais, privilegiando a discussão que lhe interessava e não a que eu, certamente, iria propor. Essa entrevista foi, sem dúvida, um momento de troca e de intensa negociação para ambas.

O choque vivenciado por Marilene em relação à professora durante o 2º semestre da coleta de dados desta pesquisa, especialmente, em função da cultura da professora e de sua prática pedagógica, foi o responsável pela grande alta do índice de Soc 4 (experiências sobre a prática do professor).

Nesse período (3ª entrevista), Marilene fechou-se ainda mais e verbalizou a metáfora do “caramujinho encolhido dentro da concha com medo de falar”. Não interagiu com os colegas e muito menos com a professora e deixou de estudar em casa, o que resultou no índice zero para a Soc 1 (interação e relações interpessoais) e para Soc 5 (experiências em grupo ou em dinâmicas de grupo).

Os demais três índices estão inter-relacionados: Soc 2 (tensão nas relações interpessoais), Soc 6 (experiência da turma) e Soc 7 (estratégias sociais). Eles referem-se ao incidente que Marilene relatou a respeito da maneira como a professora tratava os estudantes e das consequências disso. Havia tensão nas relações, que afetaram a turma como um todo. Alguns alunos chegaram a desistir do curso, mas Marilene lançou mão de estratégias sociais e resistiu à própria insatisfação e também à abordagem de ensinar da professora, demonstrando ótimo gerenciamento da própria motivação.

Em termos de experiências sociais, a 4ª entrevista se destaca de todas as demais. Nela, Marilene relata a experiência do jogo e esse relato é o maior responsável pela configuração dos índices dos conteúdos experienciais da categoria.

Em função do elemento motivacional, Marilene comentou efusivamente sobre o assunto. Pela primeira vez, a turma se envolveu em uma atividade de construção solidária de conhecimento, que obteve muito sucesso, sob o ponto de vista dos alunos. A esse fato relaciono o índice mais elevado que receberam as subcategorias Soc 4 e Soc 5, seguidas pelas subcategorias Soc 6, Soc 1 e Soc 3, envolvidas na mesma questão. Acredito também que o índice zero da subcategoria Soc 7 deve-se ao jogo. Parece que o jogo mexeu tanto com Marilene que ela não sentiu necessidade de mobilizar estratégias sociais.

Apesar de o jogo ter funcionado como um gatilho motivacional disparado em direção àquele contexto de aprendizagem, o gráfico registra um índice, relativamente pequeno, para tensão nas relações interpessoais (Soc 2). Esse índice deve-se a dois momentos do relato: (1) aquele em que Marilene vai ao CENEX reclamar da prática da professora e (2) o trecho em que ela comenta que, apesar de a professora ter tentado mudar a princípio, logo ela voltou a dar as aulas como estava acostumada a fazer e, inclusive, a corrigir exageradamente a sua pronúncia, motivo maior da tensão.

Em termos de experiências afetivas, o que nos mostra o gráfico da Figura 19 é o fato de que a emoção realmente permeia as experiências de aprendizagem de Marilene, como já havia sido documentado no gráfico da Figura 16.

Na 1ª entrevista, dois conteúdos experienciais se destacam: Afe 4 e Afe 5. Afe 4 relaciona-se a experiências de autoestima, mostrando o quanto as questões identitárias estavam presentes na aprendizagem de Marilene e, se não tivessem sido gerenciadas, jamais permitiriam que ela desenvolvesse seu nível de autonomia. Concorrentemente com Afe 4, temos o componente das atitudes pessoais (Afe 5) como o mais mobilizado, evidenciando que a informante assumiu, desde o início, uma postura responsiva nos processos, ou seja, ela interage com sua emoção e, através dela, interage com o mundo.

Os componentes autoestima e atitudes pessoais são seguidos de perto por outros três componentes: Afe 1, Afe 2 e Afe 7. Eles indicam, respectivamente, sentimentos, interesse, criatividade e utilização de estratégias afetivas. Na verdade, os componentes experienciais mais constantes na experiência de Marilene são os relacionados aos sentimentos, à autoestima, ao interesse que ela demonstrou em aprender tanto Inglês quanto formas de aprender a língua fora da sala de aula. Com relação à criatividade (ainda Afe 2), Marilene mostrou-se uma pessoa capaz de improvisar, de adaptar, o que é grande facilitador da aprendizagem, sem dúvida.

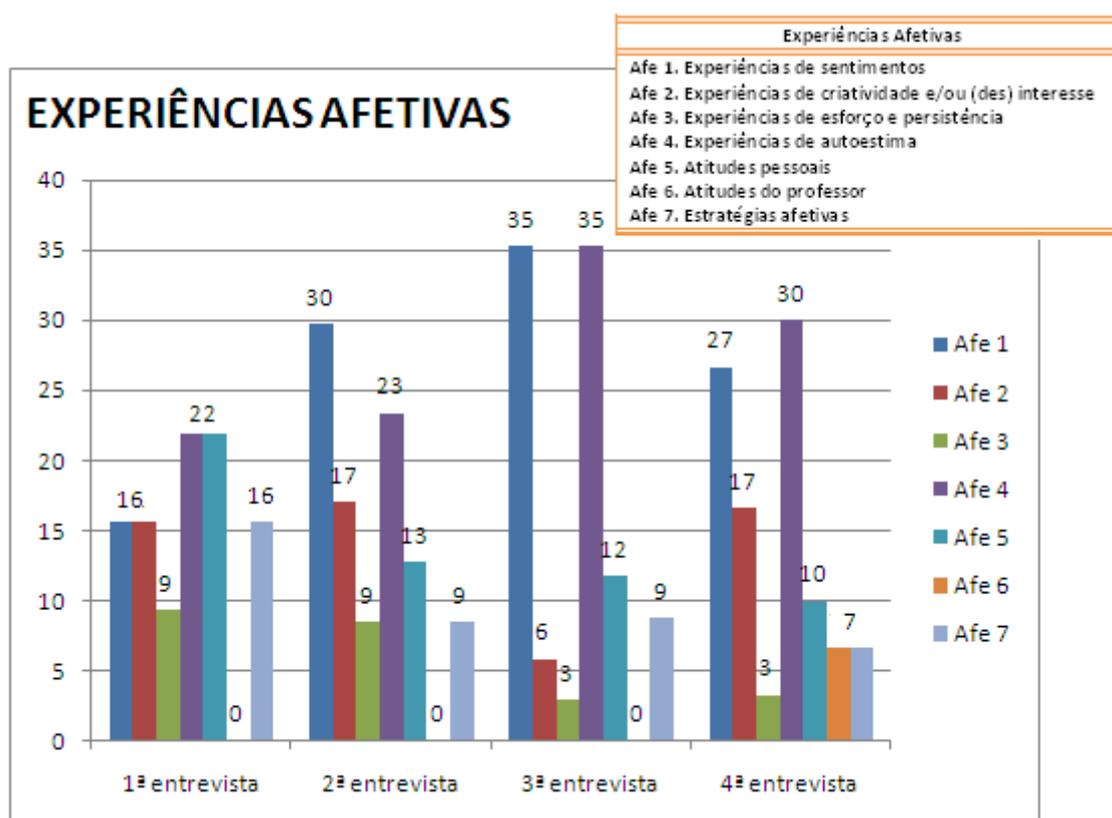


FIGURA 19 – Experiências afetivas mobilizadas durante a pesquisa

Afe 3 indica o componente experiencial esforço e persistência. Não há como deixar de analisar esse componente comparativamente nas entrevistas, uma vez que se

encontra um padrão nas duas primeiras e outro bem diverso nas duas últimas. Isso se manifesta em relação à sua professora, personagem muito importante para ela. Das duas que teve regularmente, Marilene não esteve satisfeita com a abordagem de ensinar de nenhuma, embora gostasse da 1ª professora, a PV, e do ambiente de aprendizagem que ela criava em torno de si. Com ela, Marilene sentia-se respeitada, o Inglês falado por ela era respeitado. Quando foram feitas as entrevistas 3 e 4, Marilene estava tendo aulas com a PVm, de quem ela não gostava, pois a professora a julgava por não saber pronunciar as palavras corretamente. A experiência de Marilene nesse período foi difícil porque sua autoestima foi constantemente minada – os índices de Afe 4 (experiências de autoestima) na 3ª e na 4ª entrevistas chegam a ser preocupantes... E, obviamente, eles foram sempre acompanhados de Afe 1 (experiências de sentimentos).

Acho importante ressaltar que, apesar de ter vivido tal dificuldade, Marilene jamais deixou de demonstrar interesse em aprender Inglês, o que significa que gerenciou sua motivação até o final da pesquisa, com bastante propriedade, utilizando estratégias de autorregulação. Enfrentou a situação com criatividade (Afe 2), atitude (Afe 5) e uma boa dose de estratégias afetivas (Afe 7).

No que se refere às atitudes do professor (Afe 6), somente na última entrevista Marilene demonstrou que elas a haviam afetado. As experiências documentadas nessa subcategoria se relacionam às atitudes de PVm, que fazia piadas de mau gosto o tempo todo, punha apelidos de cunho pejorativo nas pessoas, tomava muita liberdade com todos e se incomodava com a pronúncia de Marilene.

Em termos de experiências contextuais que influenciaram a aprendizagem de Marilene, o que salta aos olhos no gráfico da Figura 20 é a importância das experiências que viveu com a língua Inglesa (Con 3), durante a fase em que fizemos a 3ª entrevista, e que ela tinha PVm como professora. Para Marilene, PVm era a professora

‘multicultural’. Com essa denominação, ela queria expressar a riqueza lingüístico-cultural da professora. Mas, ao mesmo tempo em que reconhecia tamanha riqueza cultural nas vivências que a professora trazia para a sala de aula, Marilene não gostava da língua usada pela professora e, por uma fatalidade, sentiu que a professora também não gostava da língua que Marilene falava. Em termos contextuais, os únicos componentes experienciais que encheram os dias de Marilene, enquanto aluna da PVM, foram aqueles relacionados às experiências que teve em relação à Língua Inglesa.

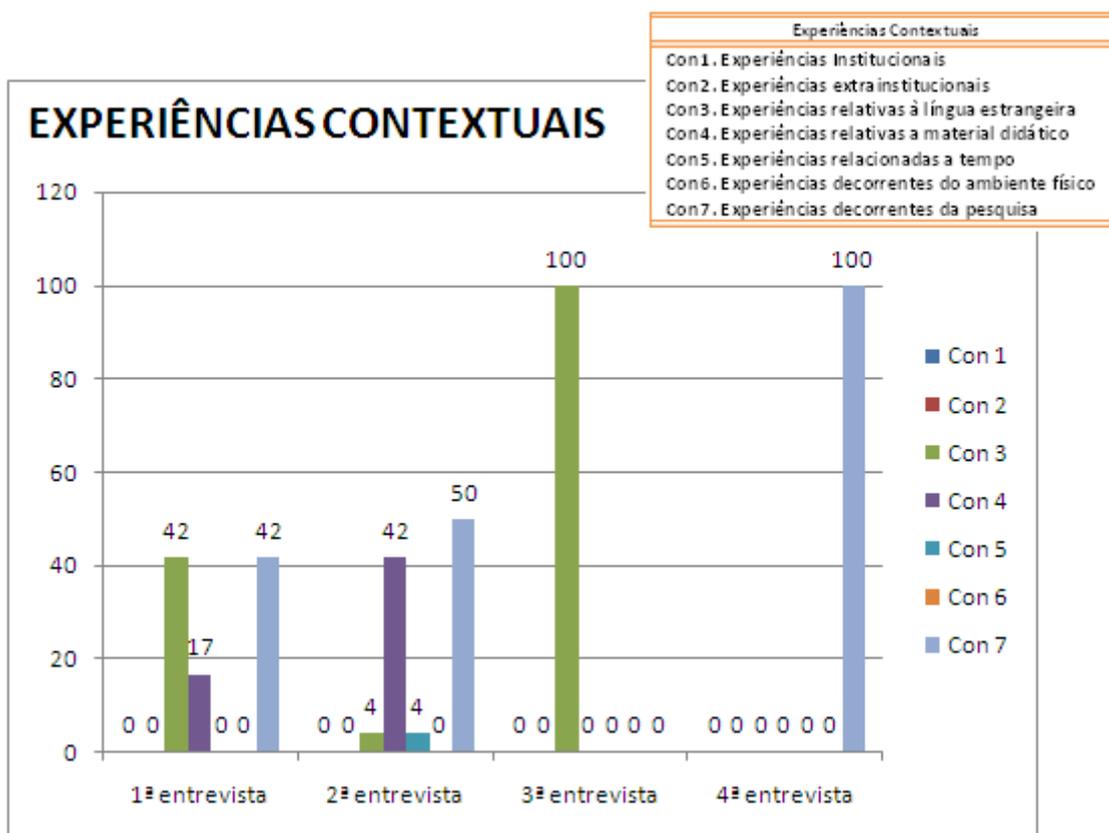


FIGURA 20 – Experiências contextuais mobilizadas durante a pesquisa

O fato de o índice de experiências contextuais (Con 7) ser, também, de 100% na 4ª entrevista é natural, visto que ela foi uma entrevista voltada para a autoavaliação e a avaliação da experiência da pesquisa em si. O tema da entrevista determinou o índice.

A 1ª e a 2ª entrevistas, por sua vez, têm dados interessantes a serem comentados: Na 1ª, os componentes contextuais que se sobressaíram foram: a experiência da pesquisa (Con7) – o gerenciamento mediado da motivação de Marilene - e a experiência que ela tinha com a Língua Inglesa (Con 3). O foco principal dessa entrevista foi a discussão sobre o bloqueio que Marilene alegava ter para falar em Inglês e seu enfrentamento pelo gerenciamento da motivação. Em um dado momento do gerenciamento, quando discutimos maneiras de estudar, Marilene avaliou material didático e recursos didáticos extra que o *site* da editora do livro oferece aos interessados para fins de estudo. Enfim, essa discussão justifica a presença do componente material didático (Con 4).

O gráfico da Figura 21 evidencia que Marilene realmente é uma pessoa reflexiva. O índice (Pes 5), referente a esse componente, esteve em alta em todas as entrevistas, caindo apenas durante a 3ª entrevista, quando Marilene estava vivenciando uma experiência importante de autoconhecimento (Pes 6) – ela estava ressignificando a crença de que a competência lingüística do falante nativo deveria ser o padrão de referência a ser buscado. Havia reflexão em nível muito bom e essa reflexão envolvia um componente identitário. Isso pode ser comprovado pelo gráfico da Figura 19, que representa as experiências afetivas na 3ª entrevista – os maiores índices, de todo o tempo da pesquisa, de componentes experienciais relacionados a sentimento e a autoestima estavam sendo mobilizados por Marilene naquele momento. Durante todo o período da coleta de entrevistas, este foi o momento em que Marilene foi menos

autônoma, porque não conseguiu operacionalizar suas metas e nem gerenciar sua motivação.

Marilene demonstrou que havia ressignificado outra experiência (Pes 7) ao final da 2ª entrevista, quando revelou que, depois de conhecer o seu perfil de aprendizagem, havia mudado a maneira de estudar e que o uso das estratégias de aprendizagem otimizavam seu tempo. Isso também foi responsável pelo aumento do índice de componente experiencial Pes 4, relacionado às experiências atuais no estudo.

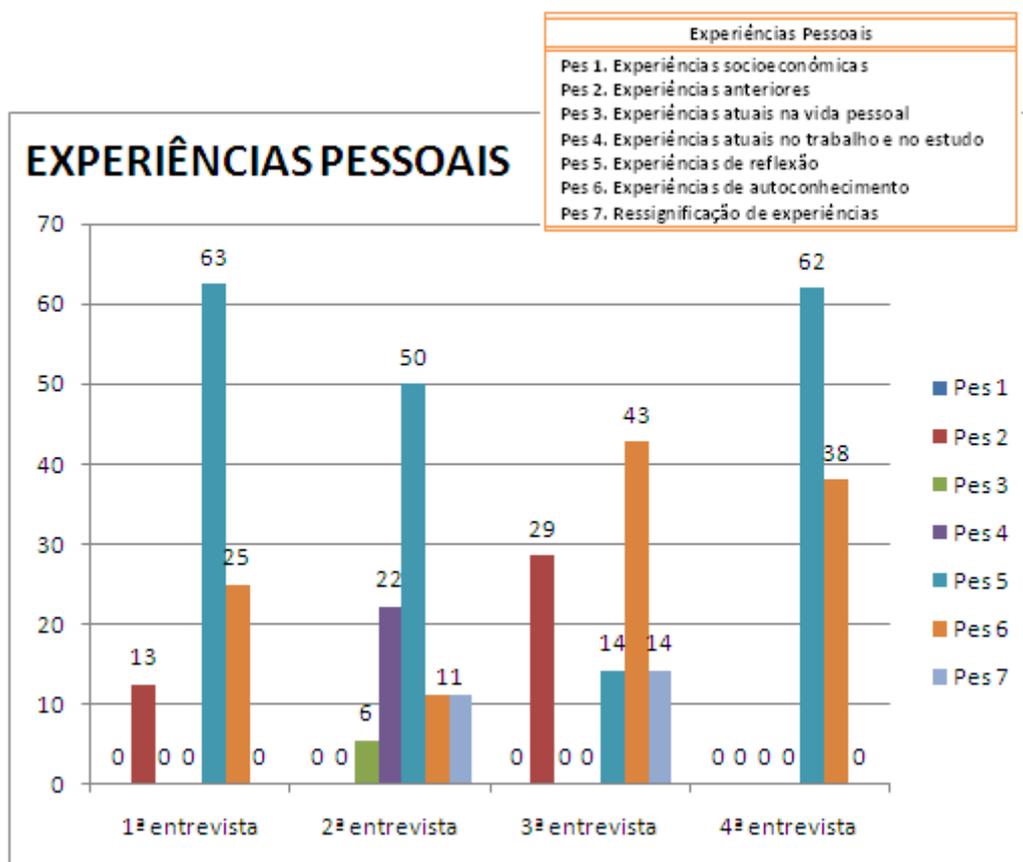


FIGURA 21 – Experiências pessoais mobilizadas durante a pesquisa

Outros momentos em que ela vivenciou experiências significativas de autoconhecimento foram: (1) durante a 4ª entrevista, quando fizemos a retrospectiva da

experiência da pesquisa e Marilene foi reconhecendo e pontuando o que havia mudado em si mesma; (2) na 1ª entrevista, quando ela conheceu seu perfil de aprendizagem; e (3) na 2ª entrevista, quando ela se aventurou a comentar as possibilidades dos *sites* voltados para a aprendizagem de Inglês e descobriu, por exemplo, que ela podia fazer palavras cruzadas em Inglês *online*, coisa que ela adorava fazer em português.

A 3ª entrevista foi retrospectiva na qual a proposta do gerenciamento foi exatamente refletir sobre experiências já vividas. Isso explica o índice Pes 2 – experiências anteriores. Índice esse que também se manifestou na 1ª entrevista, pelo fato de que Marilene tomou como referência duas situações passadas para julgar circunstâncias atuais.

A primeira foi quando contou que havia feito uma prova oral e se saído mal. Mostrou-se surpresa porque havia feito a mesma prova no semestre anterior, com desempenho melhor. Ela conseguiu perceber nesse momento que, depois de ter começado a gerenciar a própria motivação, passou a prestar mais atenção à sua fala e isso aumentou a prontidão do mecanismo de censura acionado para não falar errado – o tal bloqueio. Por isso seu aproveitamento caiu dessa vez.

A segunda vez em que ela tomou como referência situações passadas para julgar a circunstância atual foi quando comparou o fato de que as duas professoras que havia tido anteriormente só falavam Inglês em sala, fato associado a um sentimento de que, à época, ela teria mais facilidade para falar em Inglês.

O índice do componente experiencial Pes 3 (experiência atual na vida pessoal) deve-se ao fato de que, ao final da 2ª entrevista, Marilene tomou a iniciativa de contar que estava se sentindo melhor. Ela havia ressignificado a crença que tem o falante nativo como a referência ideal de produção oral. Em suas palavras:

M: Porque... é... o quê que eu criei na minha cabeça assim? Eu tenho que ficar mais, eu acho que eu tô muito presa a querer falar perfeito. Então, quando você

falou comigo assim: cê tem que relaxar, ficar mais ativa! Cê fala Inglês! Então acho que isso assim como que tirou um peso de cima de mim, e isso faz as coisas mais leves, né?

Essa mesma vivência é responsável pelo componente Cpt 7 ter aparecido na 2ª entrevista do gráfico da Figura 22. Afinal, trata-se de conteúdo conceptual sendo ressignificado.

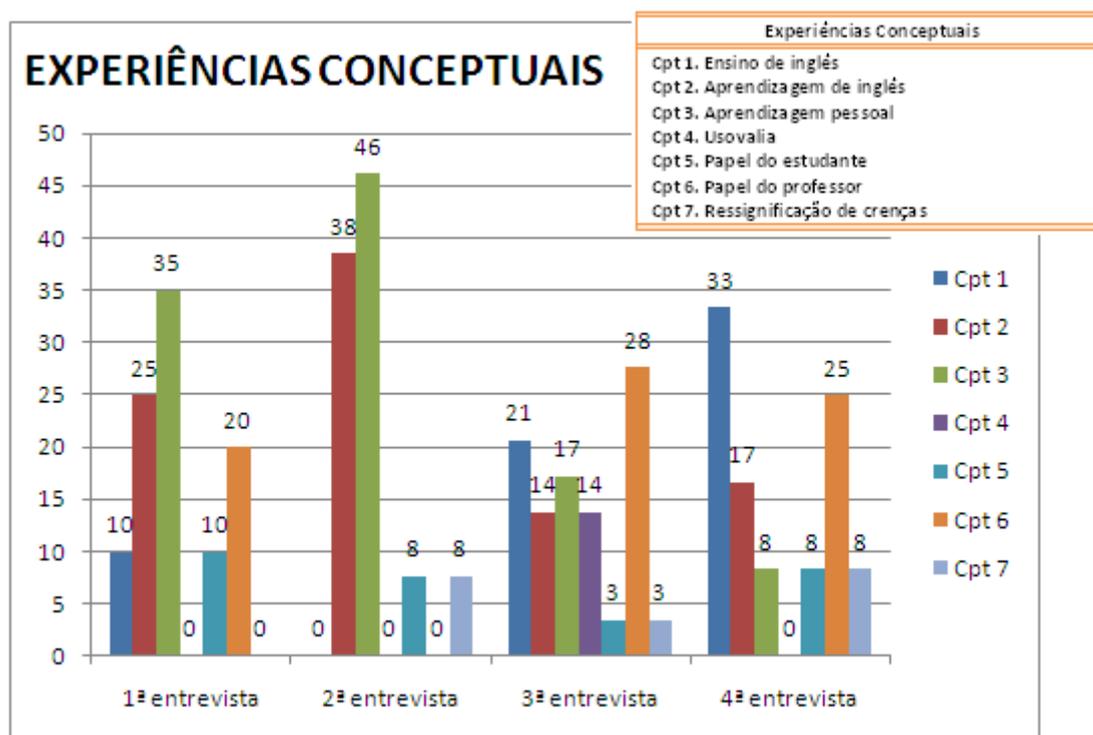


FIGURA 22 – Experiências conceptuais mobilizadas durante a pesquisa

Na 3ª entrevista, Marilene demonstra ter realmente ressignificado esse conteúdo conceptual manifesto ao final da 2ª entrevista, pelo jeito como ela fala da professora. Com ironia, pelo fato de ela ter morado por quase toda a sua vida em dois países onde o Inglês é 1ª língua – Londres e África do Sul -, ela a apelida de professora multicultural. E, logo a seguir, desfaz de seu Inglês, reconhecendo que se trata de um exemplo de Inglês nativo. A isso se deve o índice Cpt 7 da 3ª entrevista.

Além dessa, outra ressignificação de conteúdo conceptual foi manifestada na 4ª entrevista. Essa ressignificação não envolveu abandono das crenças anteriores, como no caso do mito do falante nativo como padrão ideal a ser atingido. Na 4ª entrevista, os papéis do estudante e do professor são atualizados por Marilene. As crenças anteriores são mantidas parcialmente e novos componentes são aglutinados a elas, ressignificando-as.

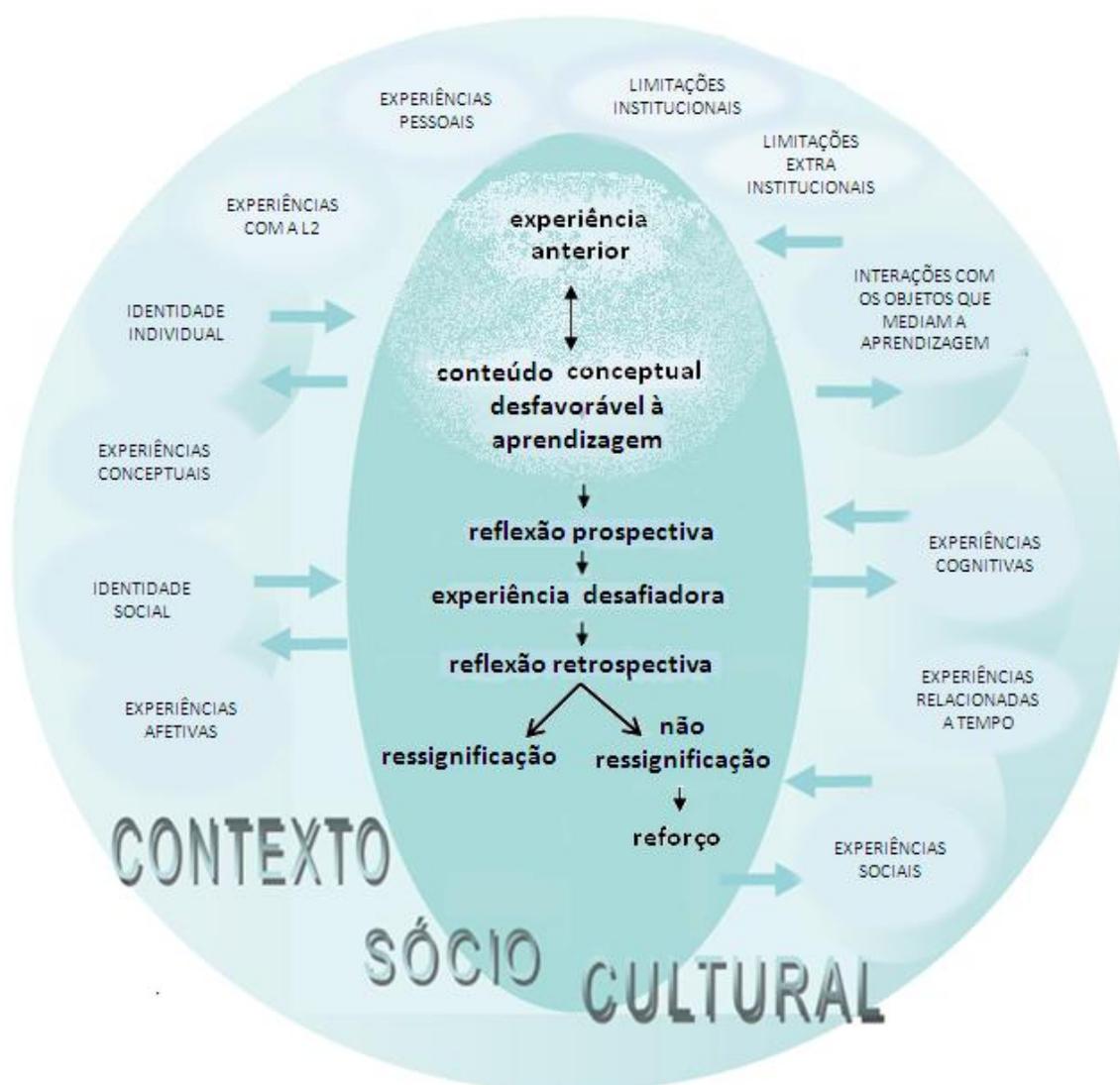


FIGURA 23 – Representação da possibilidade de ressignificação de experiências

A Figura 23 pretende mostrar, de maneira simplificada, o processo através do qual Marilene vivenciou suas experiências de ressignificação de experiências. Ao gerenciar sua motivação e, com isso, empreender uma aprendizagem mais autônoma, Marilene ressignificou os papéis do aluno e do professor no processo de sua aprendizagem.

Essa ressignificação se deu através das fases do diagrama sugerido pela Figura 23, da seguinte forma: ao longo de sua história de aprendizagem de Inglês, em especial, Marilene viveu experiências que moldaram a formação de conteúdos conceptuais a respeito dos papéis de estudante e professor no processo de aprendizagem em sua cognição. Esses conteúdos conceptuais interagem com todos os elementos de sua aprendizagem de Inglês, nos diversos contextos por onde passou e, não só influenciavam-nos, como também eram atualizados por eles. Os conteúdos foram sendo negociados até atingirem a composição evidenciada pelo perfil de aprendizagem de Marilene.

No entanto, nesse momento de sua vida e no contexto de aprendizagem em questão – curso de Extensão da FALE/UFMG –, alguns desses conteúdos conceptuais mostraram-se desfavoráveis à sua aprendizagem de Inglês, uma vez que ela se viu insatisfeita com as abordagens de ensino de suas professoras e se sentiu impotente diante da situação, acreditando que não havia mais nada a fazer, além do que já fazia.

Ao tomar conhecimento das possibilidades de aprendizagens alternativas oferecidas pela lista de *sites* que Marilene avaliou na 2ª entrevista, ela vislumbrou a possibilidade de empreender uma aprendizagem mais autônoma, libertando-se um pouco de sua dependência do professor. Por estar insatisfeita com a abordagem de ensino da PV, começou a investir nessa aprendizagem autônoma, embora, ainda, timidamente. No semestre seguinte, à época da 3ª entrevista, comentou que estava

utilizando esse recurso – o meio virtual – para tentar suprir a falta de experiências de aprendizagem significativas em sala de aula. Ela também não se satisfazia com a abordagem de ensino de PVm, a professora.

A insatisfação de Marilene com relação às abordagens de ensino das duas professoras mencionadas gerava nela um sentimento de insatisfação. Essa insatisfação, somada a haver conhecido as possibilidades de suprir essa falta chamando para si a responsabilidade por parte de sua aprendizagem, funcionou como a experiência desafiadora da crença central de Marilene relacionada ao papel do professor: *o professor é essencial à minha aprendizagem; só aprendo se alguém me ensina*. Via reflexão retrospectiva, ela percebeu que aumentando um pouco o seu papel enquanto estudante, diminuía a necessidade de demandar aprendizagem do professor, sentindo-se assim mais satisfeita e com garantia de mais aprendizagem de Inglês, como desejava. Sendo assim, ela ressignificou os componentes conceituais constituintes dos papéis de aluno e de professor.

Ao observarmos a evolução dos índices Cpt 5 e Cpt 6, relativos ao papel do aluno e ao papel do professor, respectivamente, ao longo das entrevistas, fica claro que a ressignificação que Marilene fez não diminuiu a importância dos dois no processo de aprendizagem. Em outras palavras, ela descobriu que ambos podem fazer mais pelo processo, que ambos têm que ser ativos, participativos.

O aumento considerável do índice de Cpt 1 e, no caso, a coerente baixa de Cpt 2 e Cpt 3, nas entrevistas 3 e 4 denunciam que: (1) após Marilene passar a ter como professora a PVm, ela mobilizou suas crenças a respeito do ensino de L2 (Cpt 1) a ponto de culminar com o fato de ter ido procurar a Coordenação do CENEX para reclamar da professora; e que (2) ela acreditava que nem ela (Cpt 3) e nem a turma (Cpt 2) estavam aprendendo nada com a professora. Em suas palavras, temos:

M: É. Na verdade foi o seguinte: Eu liguei lá no CENEX e perguntei se eles chamam os alunos pra fazer uma avaliação, assim, dos professores. Aí eles disseram que fazem sim, mas por sorteio, que não tem ninguém escolhido. Aí eu falei assim: então eu vou te dar uma sugestão, eu gostaria que vocês chamassem os alunos da professora Fulana de Tal. Eu acho que vocês deveriam chamar alguns alunos dessa professora ao menos porque tem sido assim, assim e assim. E falei, sabe, com ela. E aí, falei, eu, eu, gostaria de ser submetida a essa avaliação, porque eu acho que é uma coisa que vai enriquecer. (...) Né? Sabe, ela vai continuar no CENEX, é uma coisa que vai enriquecer, pros próximos alunos dela..., e isso pode servir de, servir de alerta pra ela também.

Em termos de aprendizagem pessoal (Cpt 2), Marilene acreditou nas possibilidades de aprendizagem autônoma oferecidas pelo universo *online* (Cpt 2) e o gráfico da Figura 22 evidencia ter colocado essa crença em prática daquele momento em diante, sendo responsável pela incidência do índice dessa categoria nas entrevistas 3 e 4, já que, nesse período, Marilene alegava todo o tempo que a professora não dava matéria, que ela ficava todo o tempo contando suas aventuras multiculturais e que não aprendia nada com essa professora.

O índice Cpt 4, relacionado à presença explícita do componente usovalia, ou seja, a valorização pela estudante de saber Inglês, apresenta-se na 3ª entrevista em dois momentos: primeiro quando ela avalia o fato de a professora Pvm ter morado por tanto tempo em dois países em que Inglês é L1 e depois quando ela afirma que os fatores que a levam a estudar Inglês são internos, que não existe demanda da língua estrangeira em seu trabalho e em sua vida pessoal, mas que ela acha importante saber Inglês.

Por fim, o gráfico da Figura 24 representa as experiências motivacionais pró-autonomia vivenciadas, ou seja, ele revela o gerenciamento da motivação de Marilene em fase acional – pelas entrevistas 1, 2 e 3 – e, em fase pós-acional, pela entrevista 4.

O índice que primeiramente nos chama a atenção é o dos componentes relacionados às questões identitárias (Mot 3). Elas permearam todo o processo, como podemos ver, mas se fizeram mais evidentes durante as entrevistas 3 e 4, quando Marilene estava em processo de ressignificação de crenças centrais. Isso evidencia a

relevância do enfrentamento das questões relacionadas à identidade para o sucesso do gerenciamento de sua motivação e, por conseguinte, o fomento do desenvolvimento de sua autonomia.

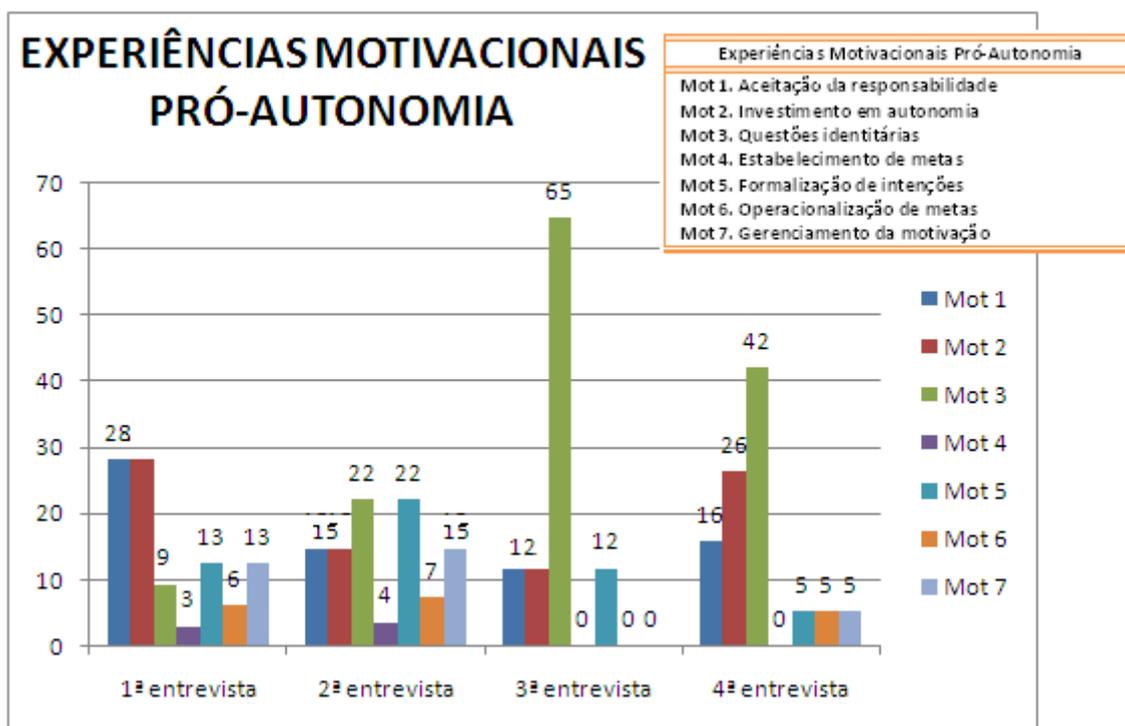


FIGURA 24 – Experiências motivacionais mobilizadas durante a pesquisa

Segundo o modelo de Dörnyei (2001), Mot 1 e Mot 2 são componentes motivacionais mais comumente mobilizados em fase pré-acional, que, no caso, contaram com a minha mediação. Na 1ª entrevista, ambos foram monitorados, mas depois disso Marilene cuidou de mantê-los em níveis ótimos e relativamente constantes até o final da pesquisa, um primeiro indicativo de ela ter gerenciado sua motivação. Os índices Mot 1, Mot 2 nos dizem que ela aceitou a responsabilidade pela própria aprendizagem e que investiu em sua autonomia.

Mot 4 e Mot 5 também começam a ser gerados em fase pré-acional, mas é na fase acional que eles são mantidos, alterados, substituídos por outros, como parte do processo de gerenciamento da motivação. No caso de Marilene, houve pouco estabelecimento de novas metas (Mot 4) ao longo do processo. Ela estabeleceu seu objetivo principal, suas metas e submetas em fase pré-acional e buscou gerenciar sua operacionalização (Mot 5 e Mot 6) em fases acional e pós-acional. Isso não é indicativo de prejuízo no gerenciamento motivacional, uma vez que o estabelecimento de metas foi realista, espelhando seu desejo de aprendizagem.

Em momento algum, Marilene deixou de formalizar intenções (Mot 5). No entanto, enquanto viveu a fase difícil com a PVM, no semestre em que fizemos a 3ª entrevista, não conseguiu operacionalizar meta alguma e tampouco gerenciar sua motivação (Mot 7). Também nesse período, a incidência de componentes experienciais identitários desfavoráveis à aprendizagem foram responsáveis pelo índice mais elevado de todo o processo – Marilene teve sua identidade enquanto falante de L2 posta em xeque –, confirmando a importância de se promover a reflexão pelo viés da identidade, conforme prescreve Dörnyei (2009).

Nos outros momentos da coleta, o índice que indica o gerenciamento da motivação manteve-se constante, evidenciando, mais uma vez, a conduta de Marilene (Mot 7). Essa constância de incidência dos índices de Mot 5, de Mot 6 e de Mot 7 ao longo da pesquisa permite afirmar que Marilene gerenciou com sucesso sua motivação. Considerados conjuntamente com os índices de Mot 1 e de Mot 2, podemos afirmar que ela também desenvolveu sua autonomia na aprendizagem de L2.

Tendo apresentado as principais constatações desta pesquisa e desenvolvido toda a análise dos dados coletados, bem como evidenciado o movimento do *framework* de experiências de aprendizagem de L2 da informante, passo a tecer as conclusões desta

pesquisa, retomando minhas perguntas iniciais e respondendo-as, levantando as principais contribuições do trabalho e sugerindo futuras pesquisas.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa buscou operacionalizar o modelo motivacional de Dörnyei (2001), para verificar se ele é eficiente no desenvolvimento de autonomia. Para alcançar tal objetivo, a criação de instrumentos de coleta, bem como critérios e procedimentos para sua análise foram necessários, uma vez que o modelo é eminentemente teórico. Ficou evidente que existe uma lacuna na proposição desse modelo com relação à sua aplicabilidade à sala de aula de L2 do Brasil: aspectos de natureza psicológica, afetiva e/ou emocional, principalmente, podem inibir ou impedir o gerenciamento da motivação e, o professor, não tem condições de detectar e/ou solucionar tais questões durante as aulas, visto que sua atenção precisa ser socializada para todos os alunos da turma.

No entanto, a experiência da pesquisa teve um impacto muito significativo na informante. Segundo a mesma, houve crescimento e sensação de libertação, o que assegura que ela aprendeu a gerenciar sua motivação e está pronta para empreender uma aprendizagem de Inglês mais autônoma e satisfatória de agora em diante.

Diante do exposto, passo a responder as minhas perguntas de pesquisa.

1. Retomada das perguntas de pesquisa

Quando os objetivos desta pesquisa foram revistos, eles foram desdobrados em cinco perguntas, que procuraremos, agora, responder.

A primeira pergunta é: o simples conhecimento do próprio perfil de aprendizagem é suficiente para que a informante passe a empreender uma aprendizagem mais reflexiva e autônoma?

Ao planejar o levantamento do perfil de aprendizagem da informante, foi feita uma extensa pesquisa, na área da Linguística Aplicada e também na da Psicologia Educacional, com o objetivo de definir os fatores que deveriam compor, de maneira mais completa possível, um referencial individual sobre a maneira que a informante preferia aprender, no momento da realização da pesquisa. O passo seguinte ocupou-se de levantar os procedimentos e os instrumentos de coleta que dessem conta de levantar os dados necessários à elaboração do documento. Essa parte da pesquisa consumiu muito tempo, tanto em termos da elaboração do documento, quanto em termos de coleta, compilação e tabulação dos dados.

Em função do volume de dados coletados, de sua variedade e qualidade, acreditei, a princípio, que o simples conhecimento de toda aquela informação seria suficiente para que a informante pudesse passar a empreender uma aprendizagem mais reflexiva e autônoma. Perguntada sobre a questão, Marilene disse apenas ter passado a se conhecer um pouco mais e ter começado a prestar mais atenção em sua forma de aprender. Testemunhei seu reconhecimento com relação à procedência da informação passada sobre o seu perfil, o que fez com que ela assumisse uma postura mais reflexiva sobre a aprendizagem. Mas, ainda assim, conhecer seu perfil não foi suficiente para que ela gerenciasse a própria aprendizagem. O excerto abaixo comprova a constatação:

R: O que passava na sua cabeça durante aquela fase? Cada vez que você respondia um questionário diferente, você não sabia aonde ia dar aquilo, passava alguma coisa ou não?

M: Não. Eu enxerguei os questionários como parte da pesquisa mesmo.

R: Pois é. Mas, a medida que você ia respondendo, aquilo já ia te dizendo alguma coisa?

M: Não...

R: Ok. E quando eu cheguei e... te passei o perfil?

M: Eu acho que na verdade eu não acordei muito na hora em que eu estava respondendo não. Eu acho que na hora em que eu recebi o feedback é que eu fui vendo assim: gente, é mesmo!

R: Mas quando você recebeu aquele feedback você achou que assim, foi bom, foi ruim, foi desconfortável, foi confortável...?

M: Foi bom, eu achei ótimo!

R: Sim, e condizia com o que você mais ou menos via na aula, com a Marilene que você conhecia?

M: Não, mas aí assim, a gente vai vendo, nó, é isso mesmo, cê sabe? Nó, é isso mesmo! Foi muito proveitoso pra mim.

R: Uh-hum...

M: Sabe, é isso mesmo. Assim de a gente, d'eu me conhecer. Sabe? Às vezes age assim... mas porque que você tá agindo assim? Ah... então é por isso! Sabe? Me conhecer um pouco mais, sabe? Eu acho que elaborando...

R: Elaborando um tanto de coisa que você já conhecia, mas que você não sabia que conhecia?

M: Exato!

R: Nomeando as coisas.

M: Isso!

R: Sim. E depois que você conheceu esse perfil, você achou que você passou a se observar mais, a ficar mais crítica?

M: Ah, sim! Achei, com certeza!

(Depois dessa frase, ela não falou mais no assunto.)

Little (1995) argumenta que os estudantes precisam aprender a acionar a reflexão crítica acerca de si mesmos e das aprendizagens que empreendem, ou seja, para ele a capacidade para a auto-avaliação e a avaliação da própria aprendizagem seria um elemento a ser aprendido. Já Ushioda (2003) teoriza diferentemente. A autora (*op. cit.*) defende que reflexão é ato de vontade, decisão e envolvimento. Esta pesquisa nos diz que os dois estão corretos. É necessário que a reflexão sobre a própria aprendizagem seja mediada, num primeiro momento, para que o estudante aprenda como acioná-la e experimente os resultados imediatos do gerenciamento. Depois disso, é preciso que ele decida deliberadamente ser um aprendiz reflexivo e autônomo.

A segunda pergunta da pesquisa é: quais são os principais fatores que influenciam o gerenciamento da motivação? Sua influência é suficiente para dificultar e/ou impedir o sucesso do processo?

Há dois fatores essenciais que viabilizam o gerenciamento de motivação: (1) a capacidade e a disposição para a reflexão, e (2) as questões identitárias que permeiam o processo de aprendizagem – questões individuais e contextuais (identidade individual e

identidade social). Esses fatores fazem-se evidentes em todo o processo e, ao longo da pesquisa, quando faltou um deles, o gerenciamento foi interrompido.

No caso de Marilene, o gerenciamento de sua motivação iniciou-se pelo enfrentamento do bloqueio que alegava ter ao falar em Inglês. Logo foi identificado que o bloqueio era causado por crenças centrais e instanciadas cujo conteúdo apresentava-se pernicioso à aprendizagem. Mais tarde, Marilene mudou de nível e passou a ter nova professora. A professora insistia em corrigir a pronúncia de Marilene e isso a incomodou profundamente, porque se tratava de uma questão identitária. Apesar de falar pouco em Inglês, ela se orgulha do Inglês que fala. O impasse foi tão profundo para Marilene que, durante esse período, ela não conseguiu operacionalizar nenhuma de suas metas e interrompeu por completo o gerenciamento de sua motivação. Em ambos os momentos, o cerne da questão problema residia na esfera da identidade de Marilene e minava sua autoestima. Se a reflexão empreendida para viabilizar o gerenciamento da motivação de Marilene não tivesse mobilizado essas questões identitárias, muito provavelmente ela não teria retomado o gerenciamento de sua motivação, como o fez, e o fez por si mesma, após nossa 3ª entrevista.

Além disso, há pessoas que são incapazes de refletir de forma realista. Nesse caso, também são incapazes de refletir sobre a realidade de forma realista, por falta de referencial fidedigno. Essa incapacidade pode ser temporária, em função de causas pontuais como: problemas pessoais, influência de terceiros, contextos desfavoráveis, falta de informação, déficit cognitivo temporário etc, ou definitiva, quando se tem uma autoimagem deturpada. Pessoas que não conseguem se perceber de maneira realista são incapazes de estabelecer objetivos, metas e submetas realistas. Por isso, elas não conseguem gerenciar sua motivação e, portanto, não desenvolvem seu nível de autonomia.

Quando Marilene refletiu de forma realista, tal reflexão envolveu diretamente as questões identitárias das duas ordens – individual e social. Segundo Norton (2001), Rajagopalan (2003) e Ushioda (2006), a aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo através do qual a identidade é atualizada, tanto na perspectiva individual quanto na social, provocando a renegociação e a transformação da maneira como a pessoa relaciona-se consigo mesma e com o mundo. Acredito que não há como gerenciar a motivação sem refletir de maneira realista sobre as questões identitárias envolvidas.

Dörnyei (2009) propõe uma atualização de sua teoria motivacional para a aprendizagem de L2 através de contribuições da psicologia educacional relacionadas à noção de *self*¹ e de identidade. No entanto, ao fazer essa releitura de seu trabalho, o pesquisador utiliza-se da noção de ‘eu’ e de identidade apenas para se ocupar das questões motivacionais – sejam elas geradoras, mantenedoras ou renovadoras do investimento na aprendizagem de L2. Não há previsão dos elementos que podem minar o processo. É certo que, em fase pós-acional, o pesquisador (2001) propõe que se faça uma reflexão retrospectiva para retroalimentar o processo. No entanto, fatores de natureza psicológica geralmente são complicados para serem passíveis de gerenciamento em sala de aula, pelo professor, que sequer é profissional preparado para isso.

Não há como padronizar condutas, visto que cada estudante aprende de uma maneira e em um ritmo que lhe são próprios. Sendo assim, todas as fases do modelo precisam ser gerenciadas individualmente. Além dessa limitação, não há também como garantir que professores (no caso de gerenciamento mediado) ou mesmo que os próprios estudantes tenham condições de detectar as questões identitárias que dificultam ou

¹ Em consonância com o pensamento de Dörnyei (1998-2009), neste trabalho, o termo ‘self’ refere-se ao conjunto de tudo aquilo que chamamos de ‘eu’.

impedem sua aprendizagem. Mais ainda: uma vez detectadas, não há como assegurar que eles tenham condições de sanar as questões.

O pesquisador (2003) defende que a Linguística Aplicada precisa buscar insumos na Psicologia Educacional para dar contribuições mais profícuas ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras e também sustenta que as estratégias de autorregulação e seu modelo motivacional para a aprendizagem de L2 precisam ser operacionalizados (DÖRNYEI, 2005) para viabilizar aprendizagens autônomas. Nesta pesquisa, reconhecemos a eficiência do modelo em gerenciar a motivação dos estudantes e, conseqüentemente, em ajudá-los a desenvolver seus níveis de autonomia, mas nos posicionamos no sentido de que precisam ser realizadas mais pesquisas para viabilizar a operacionalização do modelo motivacional no contexto do ensino formal de L2 do Brasil. Pesquisas essas que estão muito mais no âmbito da própria Psicologia Educacional do que da Linguística Aplicada.

No contexto tradicional das salas de aula de língua inglesa do Brasil, pode-se buscar operacionalizar o gerenciamento da motivação dos estudantes através da utilização de dinâmicas de grupo, da manutenção de diários de aprendizagem, de técnicas centradas no relato sistemático de experiências, em seções de aconselhamento etc. No entanto, é preciso se ter em mente que a maioria dos estudantes não vai conseguir chegar ao fim do processo, a menos que tenham assistência individualizada, sempre que necessário. Em contextos em que o gerenciamento pode ser restrito a poucos estudantes e a mediação é feita por alguém que se ocupa apenas dessa função, é possível operacionalizar o gerenciamento da motivação, como ocorreu no caso desta pesquisa. Ainda assim, nunca será possível conseguir que todos os estudantes gerenciem sua motivação ou que, quando o fizerem, obtenham sucesso.

A terceira pergunta buscou saber se a reflexão a ser feita pela informante durante o processo de gerenciamento de sua motivação deve ser mediada, necessariamente. Por vários motivos, sim. O gerenciamento da motivação precisa ser mediado, se não apenas no início, durante todo o tempo. Ainda que fossem desprezados tanto o fato de que muitas pessoas não sabem fazer reflexão crítica acerca de si ou de sua própria aprendizagem, como preceitua Little (1995), quanto o fato de que muitas outras não querem fazê-lo, não podemos deixar de considerar que o modelo de Dörnyei (2001) não é simples para o leigo e envolve questões que demandam conhecimento especializado sobre aspectos relacionados à aprendizagem de L2 como: reflexão, motivação, identidade, autoestima, desenvolvimento de autonomia e a própria teorização a respeito da aquisição de L2.

Foi possível detectar, no entanto, que existem pessoas que têm temperamento mais reflexivo e muita sede de autoconhecimento, como é o caso de Marilene, por exemplo. E que pessoas assim conseguem gerenciar sua motivação, por si sós, em fase acional. Em fases pré e pós-acional, acreditamos que a falta de conhecimento teórico dificulta a realização do processo. No entanto, não o inviabiliza.

A quarta pergunta é: o gerenciamento da motivação leva ao desenvolvimento de autonomia pelos estudantes?

Sim. O modelo de Dörnyei mostrou-se uma alternativa eficiente no desenvolvimento de autonomia de Marilene. No entanto, medie o seu processo de gerenciamento, suprimindo sua falta de conhecimento teórico sobre a própria aprendizagem, detectando possíveis problemas e ajudando-a a administrá-los, principalmente quando relacionados a questões identitárias. Se o gerenciamento da motivação for feito via reflexão mediada com foco nas questões identitárias envolvidas, há muita chance de se obter sucesso no gerenciamento da motivação, fomentando assim

o desenvolvimento de autonomia. O transtorno que Marilene viveu com a PVM – professora que corrigia sua pronúncia excessivamente, deixando-a com a impressão de que não sabia falar Inglês corretamente – é um bom exemplo dessa constatação.

Por fim, a última pergunta de pesquisa busca levantar as principais implicações dos resultados deste estudo para a prática pedagógica comprometida com o fomento de aprendizagens mais autônomas.

Certamente, esta é a pergunta mais difícil de responder se comparada com todas as anteriores. Conhecendo as inúmeras limitações que o contexto tradicional de ensino no Brasil naturalmente impõe à operacionalização do modelo de Dörnyei, responder sinceramente à pergunta chega a ser um desafio.

É certo que os papéis de estudantes e professores precisam ser repensados honestamente. Aprendizagens mais autônomas requerem seres humanos mais autônomos, ou seja, mais maduros, mais responsáveis, mais capazes de confiar nos outros, de trabalhar em equipe, de operar trocas.

Aprendizagens mais autônomas exigem que as pessoas corram mais riscos, que se exponham mais, que sejam reflexivas, que trabalhem sua autoestima e busquem o autoconhecimento todo o tempo.

Aprendizagens mais autônomas requerem o reconhecimento das próprias limitações e uma dose de humildade – é preciso ser capaz de dizer ‘eu não sei’ e de pedir ajuda. É preciso esquecer os preconceitos e valorizar as diferenças porque o diferente tem naturalmente mais probabilidade de promover enriquecimento.

Acreditamos que as únicas práticas pedagógicas que podem se considerar ‘mais autônomas’ são aquelas em que o professor busca, pelo menos, promover situações de aprendizagem baseadas na construção solidária de conhecimento. Situações com regras negociadas e cumpridas por todos, objetivos comuns e individuais a serem alcançados,

responsabilidades compartilhadas, provavelmente alguns conflitos e, certamente, muita colaboração.

Dada a importância de se buscar contribuir para a sala de aula de ensino e aprendizagem formal de L2 do Brasil, esboço, no próximo item, algumas considerações a respeito das novas competências do professor que, a meu ver, estará mais preparado para enfrentar o desafio de fomentar o desenvolvimento de autonomia por parte dos estudantes.

2. Possíveis implicações da pesquisa para as práticas pedagógicas que visam a fomentar a autonomia dos estudantes

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

(BARCELOS, 2007: 110)

Esta pesquisa foi capaz de mostrar que os estudantes precisam conhecer os seus estilos de aprendizagem e crenças, assim como as estratégias de aprendizagem e de autorregulação existentes (BENSON, 2001; BARCELOS, 2001 e 2004a), precisam aprender técnicas de estudo e de elaboração de planejamentos, devem ser levados a refletir sobre seus sucessos e insucessos acadêmicos, considerando-se obviamente as suas expectativas, e a associar a eles as ações que realizaram ou não, conforme preceitua Dias (2003; 2006).²

Acho pertinente ressaltar que a prática pedagógica precisa deixar de centrar-se na figura do estudante para assumir, de vez, o foco no processo de aprendizagem, pois é

² O livro didático de Dias, Bambirra & Arruda (2006) sugere maneiras de se incluir esse tipo de componente no currículo convencional a ser cumprido no ensino formal de L2 no Brasil. A referência completa de um outro livro didático de qualidade excepcional e que tem a mesma proposta desse é: FINCH, A. *English reflections: an alternative, reflective learner journal*. Kyungpook/Korea: Kyungpook National University Press, 2004.

nele que tudo se dá e é nele onde estudantes e professores tem suas chances de encontro e troca. Fora disso, a relação entre estudantes e professores continuará assimétrica, paternalista e impeditiva do desenvolvimento de autonomia.

Novas competências urgem ser desenvolvidas pelos professores, principalmente. Em plena era pós-moderna, com as novas tecnologias do computador e da internet permeando quase todas as práticas sociais, é incompreensível que ainda existam tantos professores resistentes a desenvolver seu letramento digital e a incorporar tais tecnologias em sua prática pedagógica, ainda que de maneira natural e paulatina, na medida da necessidade de interação que tem com seus grupos de estudantes, como prescreve Marcuschi, 2008.

Paralelamente ao fato de o Inglês não ser nossa língua materna, e de sequer ser utilizado, oficialmente, como segunda língua no Brasil, é real estarmos vivendo a ‘sociedade da autoria’ (RICHARDSON, 2009). O autor atesta que, a partir de agora, “... nós escreveremos a história humana, em tempo real, de maneira compartilhada, o que nos chama, a todos, a participar” (p. 4)³. Além disso, a nova realidade educacional mundial tende para a supervalorização do letramento digital, por consequência dos novos padrões relacionais instituídos pela globalização.

Dentro dessa nova realidade, é preciso ter em mente que letramento digital envolve, basicamente, ler, escrever, editar, colaborar e publicar, usando as ferramentas do computador e da internet. As mais básicas são os *blogs*, os domínios gratuitos, os *podcasts* e as *wikis*. No entanto, são também muito populares (1) os serviços de compartilhamento de páginas da web, através das ferramentas de *bookmarking* e *RSS*, (2) as ferramentas de edição e compartilhamento fotos, arquivos de áudio e de vídeo,

³ No original: ... *we will be writing the human story, in real time, together, a vision that asks each of us to participate* (tradução minha).

produzidos pelos estudantes ou simplesmente editados por eles, (3) os espaços de socialização, chamados *social networking*, (4) as ferramentas de criação de pesquisas de opinião, (5) plataformas para arquivamento e exposição de trabalhos dos estudantes, proporcionando o estabelecimento de público alvo real, chamadas de *e-portfolios*, (6) os *mashups*, ou seja, a combinação de conteúdos de dois ou mais *websites*, (7) as ferramentas de desenho em uma, duas ou três dimensões, assim como as de animação de desenhos, (8) as ferramentas para mapeamento geográfico de locais reais ou criados pelos estudantes, (9) as ferramentas para criação de calendários interativos, editados colaborativamente em função do interesse dos usuários (10) as ferramentas de comunicação, como mensagens instantâneas e *voIP* (*voice over Internet Protocol*), que efetivamente eliminam as distâncias e economizam tempo.

Conforme relatam Solomon & Schrum (2007), todo o sistema educacional americano sofre mudanças para se adequar às exigências dos padrões de letramento digital a serem atingidos pelos estudantes, estabelecidos pelo ‘Plano Nacional de Educação para a Tecnologia’⁴, partindo do pressuposto de que o estudante do século XXI precisa desenvolver mais letramentos e habilidades do que nunca antes. E, obviamente, o plano contempla também o nível de letramento digital que os professores precisam ter para viabilizar os trabalhos.

A tendência de se investir no desenvolvimento do letramento digital de estudantes e professores é mundial. Sendo assim, é fundamental que busquemos conhecer as ferramentas da *web 2.0*, também citada na literatura como a *web da autoria*⁵ (RICHARDSON, 2009), para diminuir a lacuna existente entre o nível de letramento

⁴ Tradução minha para: *US National Educational Technology Plan* elaborado pelo Departamento Nacional de Educação norte americano e sancionado pelo presidente Clinton, em 2003. Disponível em: <http://www.ed.gov/about/offices/list/os/technology/plan/national/title.html>, acessado em 11/10/ 2009.

⁵ Tradução minha para: *the read/write web*. (no original)

digital dos estudantes e o dos professores, viabilizando o próprio processo de ensino e aprendizagem de L2 (TERRY, 2007; OXFORD & JUNG, 2007).

Parece-me essencial que o professor do século XXI se disponha a filiar-se a comunidades imaginadas para (1) trocar saberes construídos globalmente através de experiências de ensino e aprendizagem com seus pares e discutir seu significado e implicações para as realidades locais em que atuam e também para (2) construir uma identidade profissional que lhe dê respaldo, ou seja, a segurança suficiente para proteger sua autoestima. Enfim, é essencial que os professores sintam-se competentes.

Por fim, uma possibilidade interessante de operacionalizar o desenvolvimento da autonomia seria a criação de uma comunidade de prática virtual em que profissionais do ensino de L2 poderiam discutir a teorização da área, os requisitos e possibilidades de utilização das ferramentas da *web 2.0* em suas práticas pedagógicas, aprendendo colaborativamente, conforme prescrevem Schrum & Solomon (2007).

3. Contribuições deste trabalho

Entendo que este trabalho traz três contribuições consideráveis à área da Linguística Aplicada do Brasil: (1) a operacionalização do modelo motivacional de Dörnyei & Ottó (1998), atualizado por Dörnyei (2001), (2) a proposição de uma categoria nova de crenças – as crenças instanciadas e (3) a utilização *framework* Miccoli de experiências para explicitar o contexto em que ocorrem e evidenciar as relações ecológicas envolvidas na aprendizagem formal de L2, através da quantificação de componentes experienciais das experiências.

Para operacionalizar o modelo D&O, fez-se necessária a criação do perfil de aprendizagem de L2 da informante, consubstanciado no Quadro 09⁶. Acredito que esse quadro pode ter várias finalidades em pesquisas na área, uma vez que ele oferece subsídios seguros para quaisquer tipos de análise que parta do princípio da individualidade de cada estudante no universo de determinado grupo. Além disso, ele foi construído a partir de instrumentos de validade e confiabilidade asseguradas, o que faz dele um instrumento valioso para mapear a maneira como um estudante prefere aprender, no momento em que é preenchido.

A categoria das crenças instanciadas também é uma contribuição importante para a área porque os dados coletados por esta pesquisa são extensos e densos o suficiente para atestar sua existência. O conjunto compreende relatos de uma informante, gravados, transcritos e mapeados. Em todos eles, as crenças instanciadas manifestam-se amplamente, em número muito maior do que as crenças centrais ou as periféricas. Para os pesquisadores que se debruçam sobre questões relacionadas a crenças em ação, acreditamos que essa nova categoria de crenças deverá enriquecer e facilitar as pesquisas, contribuindo, principalmente, para mostrar como se dá o processo de ressignificação dos conteúdos conceituais.

Por sua vez, após sofrer os ajustes para atender aos objetivos específicos desta pesquisa, o *framework* Miccoli foi tratado como um arcabouço de sete categorias de experiências de aprendizagem formal de L2, sendo que, cada uma dessas sete categorias é composta por outras sete subcategorias que denominei componentes experienciais. O fato de analisar as narrativas da informante classificando cada experiência emergente em seu discurso através da quantificação desses componentes experienciais foi mecanismo essencial para (1) revelar o caráter processual da aprendizagem, (2) enfatizar as

⁶ Encontrado na página 136 do capítulo de Análise dos Dados e Discussão dos Resultados desta pesquisa.

influências contextuais no processo, (3) mostrar as relações estabelecidas pela distribuição dos componentes experienciais ao longo da experiência da pesquisa, ou seja, em função do gerenciamento da motivação da informante a medida que o tempo foi passando.

Além dessas três contribuições de maior relevância, considero importante ressaltar que a pesquisa buscou insumo teórico em áreas afins – a Psicolinguística e a Psicologia Educacional (em especial, através dos artigos de Dörnyei, Ushioda, Little, Dam e Crabbe), bem como nas ciências sociais, materializado no pensamento de Giddens, para fazer uma releitura do estado da arte acerca de autonomia do estudante de L2 e, de alguma forma, poder fornecer subsídios para uma leitura mais profunda e diferenciada do arcabouço teórico existente. E, ainda, que buscou investigar e evidenciar interrelações entre construtos intrinsecamente arraigados à aprendizagem de L2: motivação, autonomia, experiência, crenças, identidade e autoestima.

4. Sugestões para futuras pesquisas

Acredito que é de importância fundamental que sejam realizadas pesquisas voltadas para descobrir maneiras de ajudar estudantes a desenvolverem sua capacidade de se perceber de maneira mais realista, identificando pontos fortes e fracos, suas limitações, separando seus desejos e expectativas da realidade propriamente dita. Além disso, os estudantes precisam aprender a se autoavaliar para poderem se engajar cada vez mais em práticas reflexivas de aprendizagem.

Em função da força que as crenças têm de influenciar a aprendizagem, acho importante que o processo de ressignificação mediado de crenças de estudantes seja investigado mais a fundo para se saber até que ponto e de que maneira ele pode facilitar o desenvolvimento de autonomia pelos estudantes.

A idéia de se gerenciar a aprendizagem via ressignificação de crenças e/ou de experiências de outra natureza, que não a conceptual, parece-me natural e necessária. Como a ressignificação das experiências é um processo racional, fruto de reflexão e decisão, ele naturalmente faz parte do processo de gerenciamento da motivação.

Os dados evidenciaram que nossas experiências são encharcadas pelas crenças. Muitas delas apresentam-se como conteúdo positivo, que protege a autoestima e favorecem aspectos da aprendizagem autônoma, ou seja, podem e devem ser transformadas em aliadas no gerenciamento da motivação.

Entretanto, existem outras que dificultam, e/ou impedem, os processos (BARCELOS, 2007). É evidente que cada pessoa constrói uma constelação única de crenças, pois experimenta o mundo de maneira única. Ainda que duas pessoas compartilhem de um determinado conteúdo conceptual, a manifestação desse conteúdo em suas ações e em seu discurso se dá de maneiras diferentes, podendo essas maneiras virem a ser contraditórias ou, até mesmo, opostas entre si.

O fenômeno da ressignificação de crenças não é tão raro e muito menos tão difícil para as pessoas quanto eu imaginava. Na verdade, a informante fez isso muitas vezes, como que em um movimento natural de se ajustar à realidade de maneira mais coerente, sempre que necessário. Um bom exemplo está na simples existência das crenças instanciadas. Se sua natureza pode ser tão fluida e contextual como se mostrou no caso das crenças de Marilene, então elas não passam mecanismos de controle mais elaborados, meras estratégias de autorregulação.

A rigor, foi-me possível constatar que as crenças centrais promovem constelações de crenças através de autoprojeções em crenças que intitulamos crenças instanciadas. Porém, por simples questão de ordem lógica, não vislumbramos nada que impeça às crenças periféricas de também projetarem suas redes de crenças. No entanto,

essa questão deve ser investigada por pesquisadores preocupados com fenômenos que envolvem crenças em ação – parece-me imperativo que se façam estudos futuros a respeito da estrutura, do funcionamento e da organização das crenças na cognição humana.

Já que, segundo a psicologia educacional, a experiência de encontro com o outro media o *self*⁷ e a maneira pela qual ele se manifesta, a resignificação de experiências de toda natureza deveria ser estudada para subsidiar todos os processos que envolvem a aprendizagem, já que ela é social, situada, contextual.

Considero também, não só muito importante como também urgente, que se façam pesquisas que comecem a sugerir possibilidades práticas de direcionar a prática pedagógica para o fomento do desenvolvimento de autonomia pelos estudantes. É óbvio que o papel do estudante também precisa ser resignificado. Mas onde a resignificação do processo de ensino e aprendizagem como um todo deve começar? Defendo que os professores devem dar o primeiro passo, simplesmente fato de que, culturalmente, a eles é mais fácil fazer metacognição. Além disso, o poder na sala de aula ainda parece estar com eles.

Em todo sistema ecológico, como a sala de aula formal de L2 do Brasil, ao se mudar um aspecto, todo o entorno reage à mudança, de maneira a adaptar-se às novas circunstâncias. Isso significa que, se o professor modificar a sua prática pedagógica no que se refere ao papel que ele assume frente ao processo de ensino e aprendizagem, os estudantes assumirão novas posturas, necessariamente. É preciso que se façam pesquisas no sentido de identificar a postura a ser tomada pelo professor para que os estudantes percebam claramente o significado de assumir a responsabilidade pelo gerenciamento da própria aprendizagem e, principalmente, que isso é esperado deles.

⁷⁷ O termo *self* foi traduzido, neste trabalho, pelo termo ‘eu’ (tradução minha).

No entanto, se o professor não tomar a iniciativa de ressignificar o seu papel nesse sentido, tenho a impressão de que os estudantes darão o primeiro passo. Na verdade, de alguma forma, eles já estão ressignificando suas identidades sociais em suas interações virtuais e, certamente, discutem, com os pares, o que pensam da escola, negociando, ali mesmo, qual é o seu papel enquanto alunos e qual deve ser o papel dos professores nesse contexto.

Por fim, sugerimos também que seja criada uma versão do *framework* de experiências formais de L2 para atender aos professores que têm apenas o curso de graduação ou que já se formaram há muito tempo e não tiveram condições de se atualizar teoricamente falando. O instrumento seria de extrema valia para ajudá-los a melhor compreenderem as salas de aula em que atuam e a solucionar eventuais problemas com mais segurança e objetividade.

5. Breves considerações finais

Os mundos do falante nativo e do aprendiz de L2 não são mais dois mundos distantes e estanques, duas realidades completamente diferentes que só se encontram para fins muito específicos, em momentos bem definidos. Atualmente, os dois mundos estão se mesclando, em função das contribuições das novas tecnologias e a linguagem viabiliza essa mescla. Ela permeia as relações e não é mais um patrimônio único de seus falantes nativos.

Segundo Moita Lopes (2003: 54), “tendo em vista o papel que representa na construção da nova ordem mundial, a língua inglesa é um instrumento essencial para se operar no novo capitalismo, inclusive para ter acesso a modos contemporâneos de produção de conhecimento...”

O pesquisador (*op. cit.*) pondera que aprender uma L2 significa tomar conhecimento de que estamos posicionados discursivamente de determinadas maneiras e que podemos alterar essas maneiras, “para construir outros mundos sociais melhores ou outros significados sobre quem somos na vida social, de maneira a alterar os significados que nos excluem como também aqueles que excluem os outros” (p. 45).

A aprendizagem verdadeira é inesquecível por tornar-se parte de nós, fazendo-nos pessoas maiores e melhores. Maiores e melhores porque nos tornamos necessariamente mais sensíveis ao outro, mais generosos, menos egoístas, capazes de reler o mundo sem ilusões e sob a perspectiva do outro. Tornamo-nos mais fortes e preparados para transformarmos toda a realidade em que vivemos, sempre que assim o desejarmos. Essa aprendizagem não é vendida pelas escolas e muito menos garantida pelo Estado, como promete a Constituição Federal, em seu Capítulo dos Direitos e Deveres Fundamentais. É uma conquista daqueles que querem vivenciar esses direitos!⁸

Entendo que seu nome é aprendizagem autônoma, por permitir que cada estudante a utilize a sua maneira, determinando o que vai aprender e, principalmente de que maneira e em que ritmo. Porém, ela exige aprendizes mais maduros, que sabem o que querem e optam por aprender dessa maneira. Pessoas que tenham bom nível de autoconhecimento, capacidade de refletir acerca de seu entorno de maneira realista e condições plenas de assumir a responsabilidade por sua aprendizagem.

A aprendizagem autônoma é muito mais do que uma maneira de aprender. Ela é autoconhecimento, vontade, decisão, postura diante da vida. É a única que se faz compatível com nossas reais necessidades de conhecimento e possibilidades individuais. Somente ela nos permite empreender a eterna e necessária reconstrução de nós mesmos, em busca de nossos desejos e expectativas, cientes de nossas limitações, demandas e

⁸ Wanderley (2000), ao teorizar sobre cidadania.

responsabilidades, no verdadeiro encontro com as expectativas, possibilidades e necessidades dos outros.

Enquanto professores, que sejamos cada vez mais capazes de promovê-la. E enquanto eternos aprendizes, que sejamos sempre capazes de lutarmos pelo direito de buscá-la e exercê-la. Libertação nunca é presente - é conquista. Saibamos merecê-la!

REFERÊNCIAS

ALBERT, À; KORMOS, J. Creativity and narrative task performance: an exploratory study. *Language Learning*, 54(2), p. 277-310. 2004.

ALMEIDA FILHO, J.C. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas/SP: Pontes Editores, 1993.

ALLWRIGHT, D. Autonomy in language pedagogy. *CRILE Working Paper 6*. University of Lancaster: Center for research in Language Education., 1990.

ALLWRIGHT, D. Social and pedagogic processes in the language classroom: the role of socialization. In: COLEMAN, H. (ed.). *Society and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 209-228.

ARAGÃO, R. São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação em sala de aula. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG. 2007.

ARAGÃO, R. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8. n.2, 2008. p. 295-320.

ARRUDA, C. F. B.; BAMBIRRA, M. R. A. O processo de ressignificação de crenças e mudança da prática pedagógica de um professor de inglês como L2. In: *Anais do XI Simpósio Nacional & I Simpósio Internacional de Letras e Linguística – Linguagem e cultura: interseções*. CD-ROM. Uberlândia: UFU, 2006.

ARRUDA, C.F.B. O processo de ressignificação de crenças e mudança na prática pedagógica de um professor de Inglês em educação continuada. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG. 2008.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. O problema do texto. In: *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 279-325. p. 329-58.

BARCELOS, A.M.F. Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach. Tese de doutorado. The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.

BARCELOS, A.M.F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.1, n.1, Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2001. p. 71-92.

BARCELOS, A.M.F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Lingüística Aplicada e ensino de línguas. Revista Linguagem e Ensino*, v.7, n.1, Pelotas: UCPel, 2004a. p. 123-156.

BARCELOS, A.M.F. Researchig beliefs about SLA: a critical review. Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: conflict and influence. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (eds.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2004b. p. 7-33. p. 171-199.

BARCELOS, A.M.F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 15-41.

BARCELOS, A.M.F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 7, n. 2, 2007. p. 109-38.

BARCELOS, A.M.F. Learning English: students' beliefs and experiences in Brazil. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A.M. (eds) *Narratives of learning and teaching EFL*. Houndsmills: Palgrave Macmillan, 2008. p. 35-48.

BENJAMIN, A. Attitudes and behavior. In: *The helping interview*. 2. ed. Boston: Houghton Mifflin, 1974. p. 33-56.

BENSON, P. The philosophy and politics of learner autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman, 1997. p. 18-34.

BENSON, P. Concepts of autonomy in language. In: PEMBERTON, R.; LI, E.S.L.; OR, W.W.F.; PIERSON, H.D. (eds) *Taking control: autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996. p. 27-34.

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

BENSON, P. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Essex: Pearson Education Limited, 2001.

BENSON, P. (Auto) biography and learner diversity. In: BENSON, P.; NUNAN, D. (orgs.). *Learners' stories: difference and diversity in language learning*. Cambridge University Press, 2005. p. 4-21.

BENSON, P. Autonomy in language teaching and learning: state-of-the-art article. *Language Teaching*, n. 40, Cambridge: C.U.P, 2007. p. 21-40.

BOUD, D.; KEOGH, R.; WALKER, D. Promoting reflection in learning: a model. In: *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page, 1985. p. 18-40.

BREEN, M.P. (1985) The social context for language learning: a neglected situation? *Studies in second language acquisition*, v. 7. Cambridge: CPU,. p. 135-58. In: *Summer Institute Readings*. Pennsylvania State University: University Press, 2002.

BREEN, M.P. Navigating the discourse: on what is learned in the language classroom. In: RANANDYA, W.A.; JACOBS, G. (Eds.). *Learners and language learning*. SEAMEO Regional Language Center: Singapore, 1998. p. 115-144.

BREEN, M.P. Introduction: conceptualization, affect, and action in context. Overt participation and covert acquisition in the language classroom. IN: BREEN, M.P. *Learner contributions to language learning: new directions in research*. Harlow/England: Pearson Education Limited, 2001. p. 1-11. p. 112-140.

BROWN, H.D. Styles and Strategies. In: *Principles of Language Learning and Teaching*. 3. ed. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994. p. 103-133.

CANAGARAJAH, S. Resisting linguistic imperialism in English teaching. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CANDLIN, C.N. General editor's preface. In: BREEN, M.P. *Learner contributions to language learning: new directions in research*. Harlow/England: Pearson Education Limited, 2001.

CHANOCK, K. Autonomy and responsibility: same or different? In: REINDERS, H.; ANDERSON, H.; HOBBS, M.; JONES-PARRY, J. (eds.) *Supporting independent learning in the 21st century. Proceedings of the inaugural conference of the*

Independent Learning Association. Auckland: Independent Learning Association, 2004. p. 01-10.

CHAPELLE, C.A. Technology and second language learning: expanding methods and agendas. *System* 32(4). 2004. p. 593-601.

CSIZÉR, K.; DÖRNYEI, Z. The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and effort. *Modern Language Journal*, 89(i), 2005. p. 19-36.

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F.M. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. 2000. p. 1-62.

CONTTIA, L.M.W. The influence of learner motivation on developing autonomous learning in an English for specific purposes course. Dissertação de mestrado sob a orientação do Prof. Dr. Gardner, R.C. University of Hong Kong, 2007.

COTERALL, S. Readiness for autonomy: investigating learner beliefs. *System*. v. 23. n. 2, 1995. p. 95-205.

COTERALL, S. Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing language courses. *English Language Teaching Journal*, 54/2, 109-117. 2000.

COTERALL, S. Learner independence: reflecting on experience. In: REINDERS, H.; ANDERSON, H.; HOBBS, M.; JONES-PARRY, J. (eds.) *Supporting independent learning in the 21st century. Proceedings of the inaugural conference of the Independent Learning Association*. Auckland: Independent Learning Association, 2004. p. 01-06.

COTERALL, S. 'It's just rules... that's all it is at this stage...' In: BENSON, P.; NUNAN, D. *Learners' stories: difference and diversity in language learning*. Cambridge: CUP, 2005. p. 101-118.

CRABBE, D. The quality of language learners opportunities. *TESOL Quarterly*. v. 37(1), 2003. p. 9-34.

DAM, L. Developing the learner autonomy: the teacher responsibility. In: LITTLE, D.; RIDLEY, J.; USHIODA, E. *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik, 2003. p. 135-46.

DAVIS, K. Qualitative theory and methods in Applied Linguistics research. *TESOL Quarterly*. v. 29. n. 3, 1995. p. 427-453.

DEWEY, J. What is thought? In: *How we think*. Lexington, MA: D.C. Heath, 1933. p. 1-13.

DIAS, R. A learning-how-to-learn dimension in second language education. In: DIAS, R. *Aquisição/aprendizagem e ensino de línguas*. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2003.

DIAS, R.; BAMBIRRA, M.R.A.; ARRUDA, C.F.B. *Aprender a aprender: metodologia para estudos autônomos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DICKINSON, L. *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

DICKINSON, L. *Learner Autonomy 2: Learner Training for Language Learning*. Dublin: Authentik, 1992.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood/NJ: Ablex, 1994. p. 33-56.

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

DÖRNYEI, Z. Motivation in action: towards a process-oriented conceptualization of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*. n. 70, 2000. p. 519-38.

DÖRNYEI, Z. Motivation to learn a foreign/second language. In: *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman, 2001. p. 46-100.

DÖRNYEI, Z. *Questionnaires in second language research: construction, administration and processing*. USA: Lawrence Erlbaum Associates, 2003a.

DÖRNYEI, Z. (ed.) *Attitudes, orientations and motivations in language learning*. Michigan: University of Michigan, 2003b.

DÖRNYEI, Z. *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc, 2005.

DÖRNYEI, Z.; CSIZÉR, K.; NEMETH, N. *Motivation, language attitudes and globalization: a Hungarian perspective*. Clevedon/UK: Multilingual Matters Ltda, 2006.

DÖRNYEI, Z. Data collection. Data analysis. In: *Research methods in Applied Linguistics*. Oxford: O.U.P, 2007. p. 93-191. p. 195-273.

DÖRNYEI, Z. The L2 motivational self-system. In: DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. (eds.). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2009. p. 1-8.

DUFF, P.A. How to conduct case studies. In: *Case study research in Applied Linguistics*. New York: Lawrence Erlbaum Associates/Taylor & Francis Group, 2008. P. 99-152.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (eds.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2004. p. 131-51.

ELLIS, R. The metaphorical constructions of second language learners. In: BREEN, M.P. *Learner contributions to language learning: new directions in research*. Harlow/England: Pearson Education Limited, 2001. p. 65-85.

ELLIS, R. *Instructed Second Language Acquisition: a Literature Review*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education, Research Division, 2005.

FELDER, R.; SOLOMON, B.A. *Index Of learning styles questionnaire*, 2006. Disponível em <<http://www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilsweb.html>>. Acessado de julho de 2006 a maio de 2008.

FINCH, A. *Autonomy: where are we? Where are we going?* Retrieved in Sept, 2008, from: <http://www.finchpark.com/arts/Autonomy.pdf>.)

FRANÇA, J.L. et alli. *Manual para normatização de publicações técnico-científicas*. 7.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- FREIRE, P. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FULLAN, M. *The new meaning of educational change*. 4. ed. New York: Teachers College Press, 2007.
- GARDNER, R.C.; LAMBERT, W.E. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1972.
- GARDNER, R.C. Integrative motivation and second language acquisition. In: DÖRNYEI, Z.; SCHMIDT, R. (eds.) *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press, 2001. p. 1-20.
- GARDNER, R.C. Integrative motivation and second language acquisition. Joint plenary talk at the Canadian association of Applied Linguistics, on May 30, 2005. Retrieved from: <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf> on May 20, 2009.
- GARDNER, R.C. Motivation and second language acquisition. Speech addressed at a Seminar at the Universidad de Alcalá / Spain on Dec 15, 2006a. Retrieved from: http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SPAIN_TALK.pdf, on May 20, 2009.
- GARDNER, R.C. The socio-educational model of second language acquisition: a research paradigm. *EUROSLA Yearbook*. n. 6, 2006b. p. 237-60.
- GASS, S.M.; MACKEY, A. Cognitive processes, capacities, and strategies-based research. Sociolinguistics and pragmatics-based research. In: *Data elicitation for second and foreign language research*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. p. 45-70. p. 129-48.
- GIDDENS, A. *The constitution of society*. Berkeley: the University of California Press, 1984.
- GIDDENS, A. *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Stanford, California: Stanford University Press, 1991a.

GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. FIKER, R. (trad.). São Paulo: Editora da UNESP, 1991b.

GIDDENS, A. *Runaway world: how globalization is reshaping our lives*. New York: Routledge, 2003.

GOODWIN, C; DURANTI, A. Rethinking context: an introduction. In: GOODWIN, C; DURANTI, A. (eds) *Rethinking context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 1-42.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. SILVA, T.T.; LOURO, G.L. (trad.). Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

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

HORWITZ, E.K. Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System* 27, 1999. p. 557-76.

HUMPHREYS, G.; SPRATT, M. Many languages, many motivations: a study of Hong Kong students' motivation to learn different target languages. *System*, 36, 2008. p. 313-35.

JENKINS, J. *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

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

KANNO, Y.; NORTON, B. Imagined communities and educational possibilities: introduction. *Journal of Language, Identity and Education*, 2/4. 2003. p. 241-9.

KORMOS, J; CSIZÉR, K. An interview study of intercultural contact and its role in language learning in a foreign language environment. *System* 35, 2007. p. 241-58.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, C. Second language acquisition, Applied Linguistics and the teaching of foreign languages. *Modern Language Journal*, 84/3. 2000. p. 311-26.

KUMARADIVELU, B. Dangerous liaison: globalization, empire and TESOL. At: <http://scholar.google.com.br/scholar?q=%22Dangerous+liaison%3A+globalization%2C+empire+and+TESOL%22&hl=pt-BR&lr=&btnG=Pesquisar&lr>, retrieved in Sep, 2008.

LAMB, M. Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32, 2004a. p. 3-19.

LAMB, M. Learning independently? Pedagogical and methodological implications of new learning environments. In: REINDERS, H.; ANDERSON, H.; HOBBS, M.; JONES-PARRY, J. (eds.) *Supporting independent learning in the 21st century: proceedings of the inaugural conference of the Independent Learning Association*. Auckland: Independent Learning Association, 2004. s/n.

LANTOLF, J.P. Sociocultural theory and second language acquisition. *Annual review of Applied Linguistics*, 15, 1995. p. 108-24.

LANTOLF, J.P. Introducing sociocultural theory. In: *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 1-26.

LANTOLF, J.P.; PAVLENKO, A. (S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: understanding second language learners as people. In: BREEN, M.P. *Learner contributions to language learning: new directions in research*. Harlow/England: Pearson Education Limited, 2001.

LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M.H. Second language acquisition research methodology. In: *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman, 1991. p.10-51.

LANTOLF, J.P.; THORNE, S.L. Sociocultural theory and second language learning. In: VAN PATTEN, B.; WILLIAMS, J. (eds.). *Explaining Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 201-24.

LARSEN-FREEMAN, D. Individual cognitive/affective learner contributions and differential success in second language acquisition. In: BREEN, M.P. *Learner contributions to language learning: new directions in research*. Harlow/England: Pearson Education Limited, 2001.

LARSEN-FREEMAN, D. (1997) Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. p. 141-165. In: *Summer Institute Readings*. Pennsylvania State University: University Press, 2002.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press, 1991.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.

LITTLE, D. Definitions, issues and problems. *Learner Autonomy*. Dublin: Authentik, 1991.

LITTLE, D. Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, v. 23. n. 2. 1995. p. 175-81.

LITTLE, D. Freedom to learn and compulsion to interact: promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies. In: PEMBERTON, R.; LI, E.S.L.; OR, W.W.F.; PIERSON, H.D. (eds.) *Taking control: autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996. p. 203-18.

LITTLE, D.; DAM, L. (1998) Learner autonomy: what and why? *The language teacher online*. Retrieved from <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/98/nov/littledam.html> in Apr, 2001.

LITTLEWOOD, W. Autonomy: an anatomy and a framework. *System*, 24/4, 427-435. 1996.

MACKEY, A.; GASS, S.M. Common data collection measures. Research variables, validity, and reliability. Qualitative research. In: *Second language research: methodology and design*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 43-99. p. 100-36. p. 162-84.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais no ensino de língua. In: *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 147-223.

MATURANA, H.R. Biologia do conhecer e epistemologia. In: MAGRO, C.; PAREDES, V. (orgs) *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 19-124.

MEURER, J.L. Reflexões sobre o ensino: três perguntas não mistificadoras que você pode aplicar aos textos que traz para a sala de aula. In: COSTA, M.J.D., ZIPSER, M.E., ZANATTA, M.E., MENDES, A. (orgs.) *Línguas: ensino e ações*. Florianópolis: UFSC/NUSPPLE, 2002. p. 133-139.

MEURER, J.L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 81-106.

MEZIROW, J. *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000.

MICCOLI, L.S. Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learning experiences in a university classroom or going to the depth of learners' classroom experiences. Doctoral (Dissertation) – Graduate Department of Education, University of Toronto, 1997. 279 f.

MICCOLI, L.S. A deeper view of EFL learning: students' classroom experiences. *Claritas*, v. 6. N. 3-4, 2000. p. 185-204.

MICCOLI, L.S. Reflexão crítica no processo de aprendizagem: o ponto de vista do aluno sobre experiências de aprendizagem de língua inglesa. In: MENDES, E.A.M.; OLIVEIRA, P.M.; BENN-IBLER, V. (orgs) *O novo milênio: interfaces lingüísticas e literárias*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001. p. 123-40.

MICCOLI, L.S. Individual classroom experiences: a sociocultural comparison for understanding EFL classroom learning. *Ilha do Desterro*, v. 41. n. 1, 2003a. p. 61-91.

MICCOLI, L.S. O oculto se faz visível: experiências revelam a complexidade da cultura da sala de aula de língua inglesa. In: GIMENEZ, T. (org.). *Ensinando e aprendendo Inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003b. p. 293-9.

MICCOLI, L.S. Collective and individual classroom experiences: a deeper view of EFL learning in a Brazilian university. *Revista Virtual da Linguagem – Revel*. ano 2. n. 2. 2004. Available at: <<http://www.revelhp.cjb.net>>

MICCOLI, L.S. Experiência de estudantes em processo de aprendizagem de língua inglesa: por mais transparência. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 15. 2007a. p. 197-224.

MICCOLI, L.S. Por um novo tratamento da 'experiência' na lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras. *Crop (FFLCH/USP)*, v. 12. 2007b. p. 263-83. Available at: <http://www.fflch.usp.br/dlm/ingles>.

MICCOLI, L.S. A experiência na lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para a pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6. n. 2, 2007c. p. 207-48.

MICCOLI, L.S. Brazilian EFL teachers' experiences in public and private schools: different contexts with similar challenges. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A.M. (eds) *Narratives of learning and teaching EFL*. Houndsmills: Palgrave Macmillan, 2008. p. 64-79.

MICCOLI, L.S. Experience in in-classroom foreign language teaching and learning in Brazil: conceptualization, synthesis and implications. Artigo em processo de publicação. 2009.

MOITA LOPES, L.P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BÁRBARA, L. & RAMOS, R.C.G. (Orgs.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 29-57.

MOITA LOPES, L.P. Ensino de Inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C.; ANDREOTTI, V. *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: EDUCAT, 2005. p. 49-67.

MURPHEY, T.; JIN, C.; LI-CHI, C. Learners' constructions of identities and imagined communities. In: BENSON, P.; NUNAN, D. (org.). *Learners' stories: difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 83-100.

NOELS, K.A.; PELLETIER, L.G.; CLÉMENT, R.; VALLERAND, R.J. Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. In: DÖRNYEI, Z. (ed.) *Attitudes, orientations and motivations in language learning*. Michigan: University of Michigan, 2003. p. 33-63.

NORTON PIERCE, B. Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 1995. p. 9-31.

NORTON, B. Investment, acculturation, and language loss. In: McKAY, S.; WONG, S.L. (orgs.) *English language learners in the United States: a resource for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000a. p. 443-61.

NORTON, B. Fact and fiction in language learning. In: NORTON, B. *Identities and language learning – gender, ethnicity and educational change*. Harlow, England: Longman/Pearson Education, 2000b. p. 1-19.

NORTON, B. Non-participation, imagined communities and the language classroom. In: BREEN, M.P. (ed.) *Learner contributions to language learning: new directions in research*. London: Pearson Education Limited, 2001. p. 159-71.

NORTON, B.; TOOHEY, K. Changing perspectives on good language learners. *TESOL Quarterly*, 35(2), 2001. p. 307-22.

NORTON, B. Identity: second language. In: BROWN, K. (ed.). *Encyclopedia of language and linguistics*. 2. ed. v. 5. p. 502-7. Oxford: Elsevier, 2006.

NORTON, B. TESOL Identities: making a world of difference. 42nd TESOL International Conference. New York. 2008. Material made available at and retrieved from: <http://lerc.educ.ubc.ca/fac/norton/>, in Jan, 2009.

NUNAN, D. Case Study. Elicitation techniques. In: *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 74-90. 136-58.

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

OTTÓ, I. The relationship between individual differences in learner creativity and language learning success. *TESOL Quarterly*, 32(4), p. 763-73. 1998.

OXFORD, R. *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1990.

OXFORD, R. When emotion meets (meta) cognition in language learning histories. In: *The teaching of culture and language in the second language classroom*. Tuscaloosa/AL, 1996. cap. 7. p. 581-94.

OXFORD, R. 'The bleached bones of a story': learners' constructions of language teachers. In: BREEN, M.P. *Learner contributions to language learning: new directions in research*. Harlow/England: Pearson Education Limited, 2001. p. 86-111.

OXFORD, R.L.; JUNG, S.H. National guidelines for technology integration in TESOL programs: factors affecting (non)implementation. In: *Preparing and Developing Technology-proficient L2 Teachers*. KASSEN, M.A. et alli (eds). San Marcos: Texas State University CALICO - The Computer Assisted Language Instruction Consortium. ch. 2. 2007.

PAIVA, V.L.M.O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M.H.V.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005. p.135-153.

PAIVA, V.L.M.O. Tradução do questionário SILL, de Oxford (1990), para o português. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/materiais.htm>>. Acessado em outubro de 2006.

PAIVA, V.L.M.O. Multimedia language learning histories. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A.M. (eds) *Narratives of learning and teaching EFL*. Houndsmills: Palgrave Macmillan, 2008. p. 199-213.

PAIVA, V.L.M.O. Modelo monitor. In: PAIVA, V.L.M.O. *A complexidade da aquisição de segunda língua*. Livro em processo de elaboração. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/aquisicao.htm/>. Acessado em novembro de 2009.

PAVLENKO, A. Autobiographical narratives as data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 22(2), 2007. p. 163-88.

PENNYCOOK, A. Cultural alternatives and autonomy. In: BENSON, P. & VOLLER, P. *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman, 1997. p. 35-53.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics*. Mahwah/NJersey: Lawrence Erlbaum, 2001.

RAJAGOPALAN, K. A identidade lingüística em um mundo globalizado. Língua estrangeira e autoestima. In: *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade, e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 57-63. p. 65-70.

REINDERS, H. Learner strategies in the language classroom: which strategies, when, and how? *RELC Guidelines*, 26:1, 2004. p. 31-35.

RICHARDS, K. Interviewing. In: *Qualitative inquiry in TESOL*. New York: Palgrave MacMillan, 2003. p. 47-96.

RICHARDSON, W. *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms*. 2. ed. Thousand Oaks/California: Corwin Press – a SAGE Company, 2009.

SCHRUM, L.; SOLOMON, G. *Web 2.0: new tools, new schools*. Eugene/Oregon: ISTE – International Society for Technology in Education, 2007.

SEGAL, H.G. Possible selves, fantasy and distortion, and the anticipated life history: exploring the role of imagination in social cognition. In: DUNKEL, C.; KERPELMAN, J. (eds.) *Possible selves: theory, research and applications*. New York: Nova Science, 2006. p. 79-96.

SHOAIB, A.; DÖRNYEI, Z. Affect in lifelong learning: exploring L2 motivation as a dynamic process. In: BENSON, P.; NUNAN, D. (Eds.). *Learner's stories: difference and diversity in language learning*. United Kingdom: Cambridge University Press, 2005. p. 22-41.

SHIN, D.S. ELS students' CMC practices: context configuration. *Language Learning & Technology*, v. 10. n. 3. 2006. pp. 65-84.

SPOLSKY, B. Anniversary article – language motivation revisited. *Applied Linguistics*, 21(2), 2000. p. 257-69.

SPRADLEY, J.P. Informants. Asking descriptive questions. In: *The ethnographic interview*. Wardsworth Publishing Company, 1979. p. 25-39. p. 78-91.

TERRY, R.M. Foreign language teacher education: the role of technology. In: *Preparing and Developing Technology-proficient L2 Teachers*. KASSEN, M.A. et alli (eds). San Marcos: Texas State University CALICO - The Computer Assisted Language Instruction Consortium. ch. 3. 2007.

THANASOULAS, D. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Internet TESL Journal*, v. 8. n. 11, 2002.

THORNE, S.L. Artifacts and cultures of use in intercultural communication. *Language leaning and technology*. v. 7. n. 2. 2003. p. 38-67.

TSENG, W.T.; DÖRNYEI, Z.; SCHMITT, N. A new approach to assessing strategic learning: the case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27/1. OUP, 2006. p. 78-102.

USHIODA, E. *Learner autonomy 5: The role of motivation*. Dublin: Authentik, 1996.

USHIODA, E. Language learning at university: exploring the role of motivational thinking. In: DÖRNYEI, Z.; SCHMIDT, R. (eds.) *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press, 2001. P. 91-124.

USHIODA, E. Motivation as a socially mediated process. In: LITTLE, D.; RIDLEY, J.; USHIODA, E. *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik, 2003. p. 90-102.

USHIODA, E. Motivation, autonomy and sociocultural theory. In: BENSON, P. (ed.). *Learner autonomy 8: insider perspectives on autonomy in language learning and teaching*. Dublin: Authentik, 2007. p. 5-24.

USHIODA, E.; DÖRNYEI, Z. Motivation, language Identities and the L2 self: a theoretical overview. In: DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. (eds.). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2009. p. 1-8.

VAN LIER, L. *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. New York: Longman, 1996.

VAN LIER, L. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J.P. (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p.245-259.

VOLLER, P. Does the teacher have a role in autonomous language learning? In: BENSON, P.; VOLLER, P. (eds.) *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman, 1997. p. 98-113.

VYGOSTSKY, L.S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press. 1978.

WANDERLEY, L.E.W. Espaço público e educação. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M.M.; HADDAD, S. (orgs.). *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Campinas/SP: Autores Associados, 2000. v. 1. p. 43-62.

WARSCHAUER, M. Millennialism and media: language, literacy and technology in the 21st century. In: GRADDOL, D. (ed.) *AILA Review 14: Applied Linguistics for the 21st century*. UK: AILA, 2001. p. 49-59.

WENDEN, A.L. Metacognitive knowledge in SLA: the neglected variable. In: BREEN, M.P. *Learner contributions to language learning: new directions in research*. Harlow/England: Pearson Education Limited, 2001.

WENDEN, A.L. Learner development in language learning. *Applied Linguistics*. n. 23. v. 1. 2002. p. 32-55.

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

WERTSCH, J. V.; STONE, C.A. The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. In: *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. P. 162-82.

WERTSCH, J.V. *Mind as action*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

WILLIAMS, M. & BURDEN, R. *Psychology for language teachers*. Cambridge: C.U.P., 1997.

YANG, N.D. Exploring a new role for teachers: promoting learner autonomy. Elsevier, *System* 26, 1998. p. 127-35.

YASHIMA, T. International posture and the ideal self in the Japanese EFL context. In: DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. (eds.). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2009. p. 144-65.

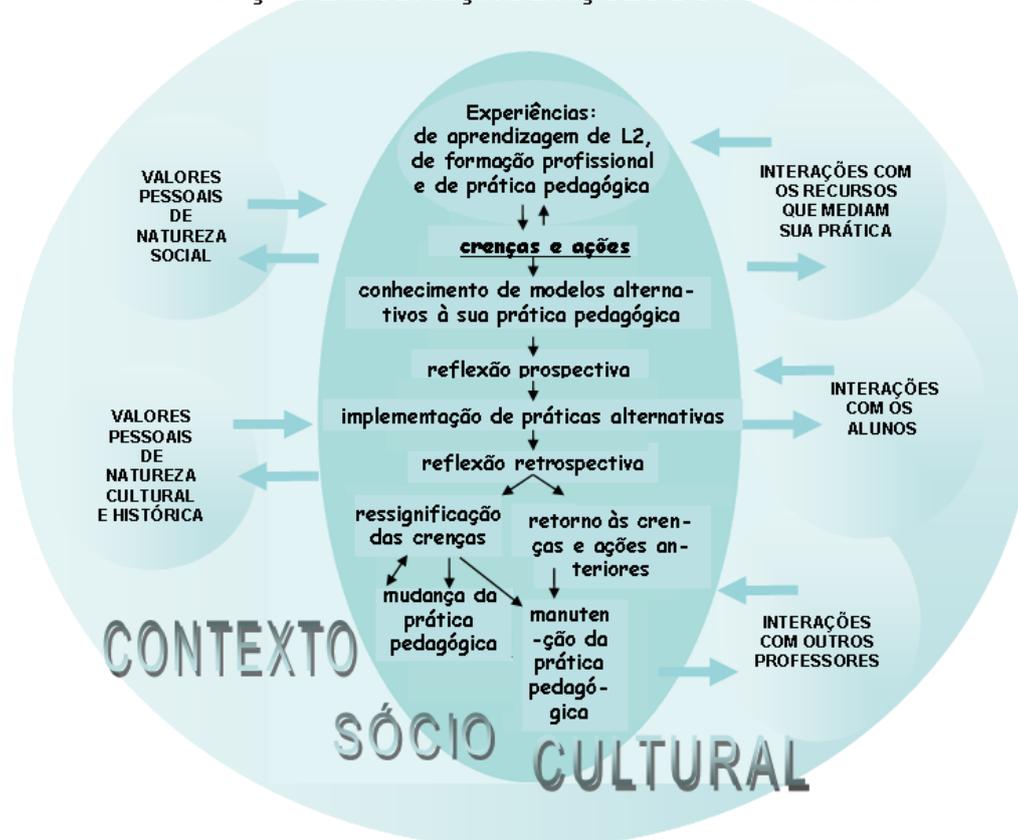
ZEICHNER, K.M.; LISTON, D.P. Depicting and connecting teachers' theories and practices: the stuff of reflection. In: ZEICHNER, L.M.; LISTON, D.P. *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1996. p. 34-50.

ANEXOS

Anexo 01 – Diagrama analítico de ressignificação de crenças e mudança da prática pedagógica do professor	220
Anexo 02 – Representação do modelo processual da motivação em L2	221
Anexo 03 – Questionário sobre a motivação inicial para aprender Inglês	222
Anexo 04 – Roteiro para a elaboração das narrativas de aprendizagem	224
Anexo 05 – Texto explicativo sobre os estilos de aprendizagem	225
Anexo 06 – Questionário de estratégias de aprendizagem	229
Anexo 07 – Questionário sobre o nível de letramento digital e uso da internet	231
Anexo 08 – Formulário de gerenciamento das fases pré-acional e acional da motivação	233
Anexo 09 – Formulário de gerenciamento da fase pós-acional da motivação	234
Anexo 10 – Arrazoadado da elaboração dos formulários de gerenciamento das fases pré-acional, acional e pós-acional da motivação da informante	235
Anexo 11 – Entrevista 01 – Fase de gerenciamento da motivação de Marilene	236

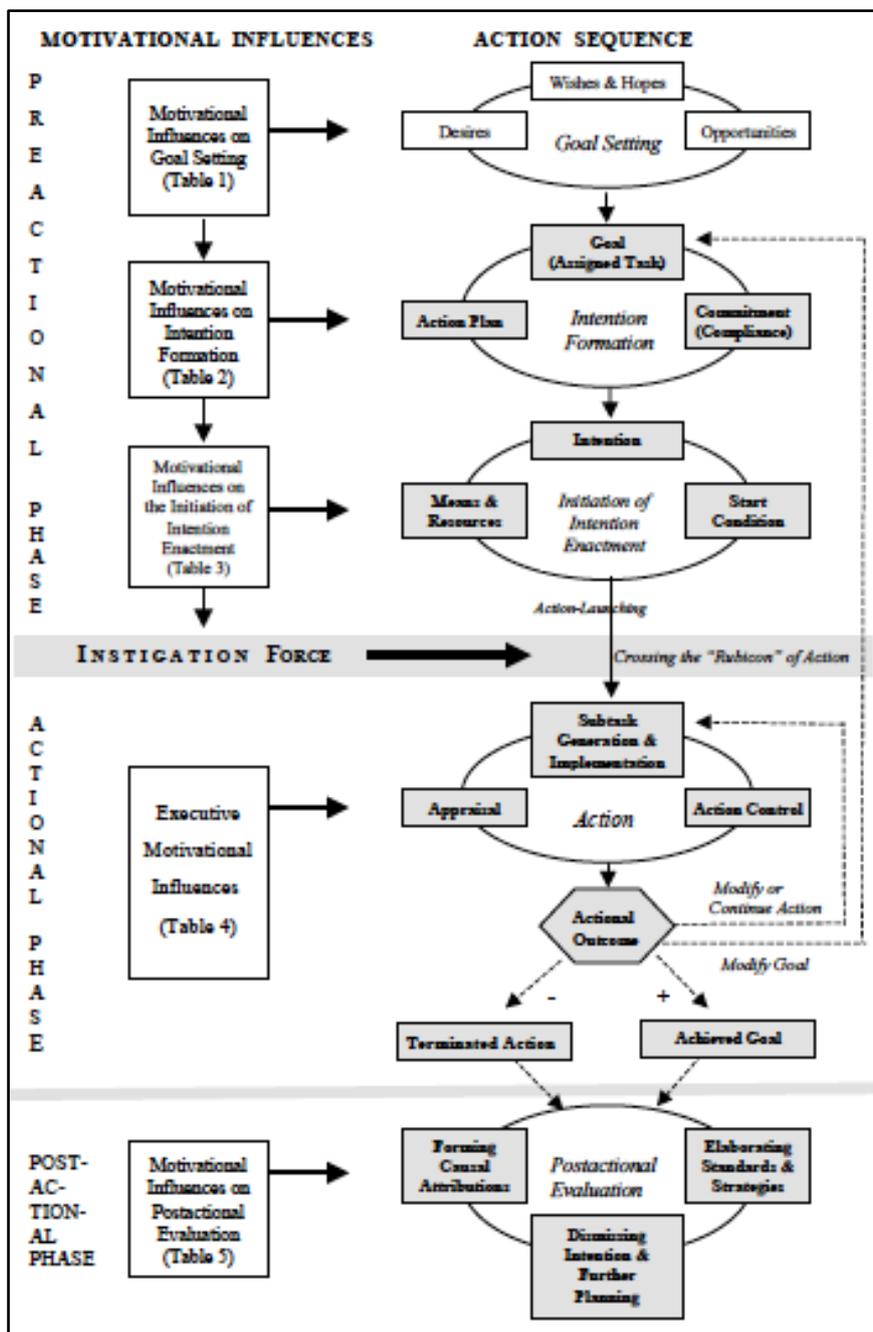
ANEXO 01 - Diagrama analítico de ressignificação de crenças e mudança de ações do professor (ARRUDA & BAMBIRRA, 2006)

DIAGRAMA ANALÍTICO DOS PROCESSOS DE RESSIGNIFICAÇÃO DE CRENÇAS E MUDANÇA DE AÇÕES DO PROFESSOR



FONTE: ARRUDA (2008, p. 19)

ANEXO 02 - Representação do modelo processual da motivação em L2



FONTE: DÖRNYEI & OTTÓ (1998, p. 48).

ANEXO 03 – Questionário sobre a motivação inicial para aprender Inglês



Pesquisa de doutoramento intitulada: Desenvolvendo a autonomia pelas trilhas da motivação, autoestima e identidade: uma experiência reflexiva

QUESTIONÁRIO INICIAL

Este questionário visa inaugurar o levantamento do seu perfil de aprendizagem atual. Por isso mesmo, não existem respostas corretas ou incorretas. Os dados coletados têm garantia de anonimato.

Identificação do Informante: (primeiro nome ou pseudônimo):

E-MAIL: TEL(S):

INSTRUÇÃO: POR FAVOR, RESPONDA ÀS PERGUNTAS DE 01 A 12 OBJETIVA E SUCINTAMENTE:

<p>1. Você precisa do inglês em seu dia a dia? () SIM () NÃO</p> <p>Se SIM, para quê?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Se NÃO, por quê você está estudando Inglês?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>2. Qual é seu maior objetivo profissional?</p> <p>.....</p> <p>Dominar o inglês pode te ajudar a alcançar e/ou manter esse objetivo?</p> <p>() SIM () NÃO</p>
<p>3. Você trabalha atualmente? () SIM () NÃO</p> <p>Se SIM:</p> <p>Onde?</p> <p>Qual é seu cargo ou função?</p>

<p>4. Você está fazendo algum curso superior? () SIM () NÃO</p> <p>Se SIM, qual curso?</p>	
<p>5. Você já viajou para algum país falante de Inglês como primeira língua? () SIM () NÃO</p> <p>Se SIM, qual país?</p>	
<p>6. Quando você viajou para fora do Brasil, qual foi o caráter da sua viagem?</p>	<p>() Fui a serviço da empresa onde trabalhava / trabalho.</p> <p>() Fui tentar ganhar a vida fora do Brasil.</p> <p>() Fui tentar aprender uma língua estrangeira.</p> <p>() Fui conhecer, passear, passar férias.</p> <p>() Outro:</p>
<p>9. Os seus pais tiveram alguma influência na sua aprendizagem de Inglês? ()SIM ()NÃO</p> <p>Se SIM, qual?</p>	
<p>10. Além de seus pais, houve alguém em especial que tenha sido importante para que você aprendesse Inglês? () SIM () NÃO</p> <p>Se SIM:</p> <p>Quem foi/é essa pessoa?</p> <p>Qual era/é a sua relação com ela?</p> <p>Como essa pessoa te ajudou a aprender Inglês?</p> <p>.....</p>	
<p>11. Qual foi o papel do professor de Inglês para o seu processo de aprendizagem da língua?</p> <p>() Muito importante, essencial. Eu não teria aprendido o que sei sem professor.</p> <p>() Ajudou bastante, mas eu também procurei fazer a minha parte.</p> <p>() Não ajudou quase nada. Tive que aprender quase tudo sozinho(a).</p> <p>() Atrapalhou.</p> <p>() Nunca tive um professor de inglês antes.</p>	
<p>12. Você acha fácil aprender Inglês? () SIM () NÃO () MAIS OU MENOS</p>	

ANEXO 05 – Texto explicativo sobre os estilos de aprendizagem



Pesquisa de doutoramento intitulada: Desenvolvendo a autonomia pelas trilhas da motivação, autoestima e identidade: uma experiência reflexiva

Extrato de texto de autoria da Profa. Dra. Reinildes Dias, retirado do livro:

DIAS, R.; BAMBIRRA, M.R.A.; ARRUDA, C. *Aprender a aprender: metodologia para estudos autônomos*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

Conscientização e uso de seus estilos de aprendizagem

Estilos de aprendizagem podem ser definidos como as características internas ou as preferências individuais dos aprendizes na forma de receber e/ou processar informações. Tais estilos, nem sempre conscientes, também exercem influência marcante nas estratégias utilizadas para aprender.

Pessoas têm estilos diferentes de aprendizagem e, muitas vezes, passam toda a vida sem se conscientizarem de como aprendem melhor e de como combinar os estilos para aprender de uma maneira mais eficiente, exercendo mais controle sobre o processo de aprendizagem. Conscientizar, mudar hábitos, refletir, pensar e agir são ações próprias do aprendiz autônomo, independente para enfrentar as situações de aprendizagem do dia-a-dia, aprender mais e melhor.

Os aprendizes podem ser classificados de acordo com seus estilos de aprendizagem em quatro dimensões, num *continuum* entre **ativos** ou **reflexivos**, **sensoriais** ou **intuitivos**, **visuais** ou **verbais**, **seqüenciais** ou **globais** (FELDER & SOLOMAN, 2006) (FIG. 2).

Para se ter acesso a tal classificação, é preciso responder a um questionário com 40 questões de múltipla escolha, disponível *on-line*, no endereço: <http://www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilsweb.html>.

Segundo os idealizadores desse teste (FELDER & SOLOMAN, 2006) os resultados **numa escala entre 1 e 3** mostram que você é bem equilibrado em termos dos dois estilos daquela dimensão. Resultados numa **escala entre 5 e 7** mostram que você tem uma preferência moderada para um dos estilos daquela dimensão e vai

aprender melhor num ambiente de ensino que favoreça tal estilo. Resultados numa **escala entre 9 e 11** mostram que você tem uma forte preferência para um dos estilos daquela dimensão e que pode ter dificuldades de aprender num ambiente de ensino que não favoreça tal preferência.

Mas, o ponto principal é que você pode trabalhar para alcançar um maior equilíbrio entre um estilo e outro. Ou então investir em estratégias de estudo que privilegiem seus estilos de aprendizagem, para aprender mais facilmente conteúdos que, por qualquer motivo, estejam representando problemas.

Estilos de aprendizagem

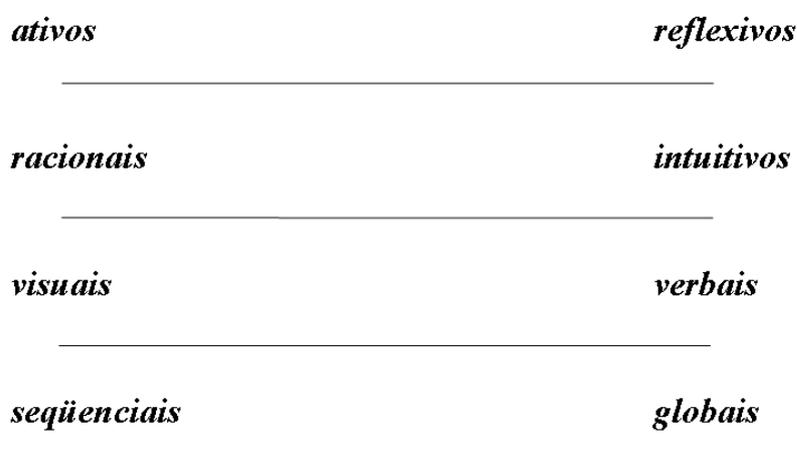


Figura 2: Estilos de aprendizagem (FELDER & SOLOMAN, 2006)

O resultado do teste que você fez (FIG. 3) mostra onde você está em cada uma das quatro dimensões (representadas pelos quatro eixos horizontais), ou seja, evidencia suas preferências por um ou outro estilo de aprender. O perfil gerado fornece uma indicação de possíveis pontos fortes e possíveis tendências ou hábitos que podem facilitar ou dificultar a aprendizagem, não podendo caracterizar adequação ou inadequação para um ou outro tipo de carreira acadêmica ou profissão.

Interpretando o gráfico, temos que:

1º continuum: Os aprendizes **ativos** tendem a reter e compreender informações mais eficientemente discutindo-as, aplicando conceitos e/ou explicando-os para os colegas. Preferem os trabalhos em grupo. Os **reflexivos**, por outro lado,

precisam de tempo para individualmente pensar sobre as informações recebidas. Preferem os trabalhos individuais.

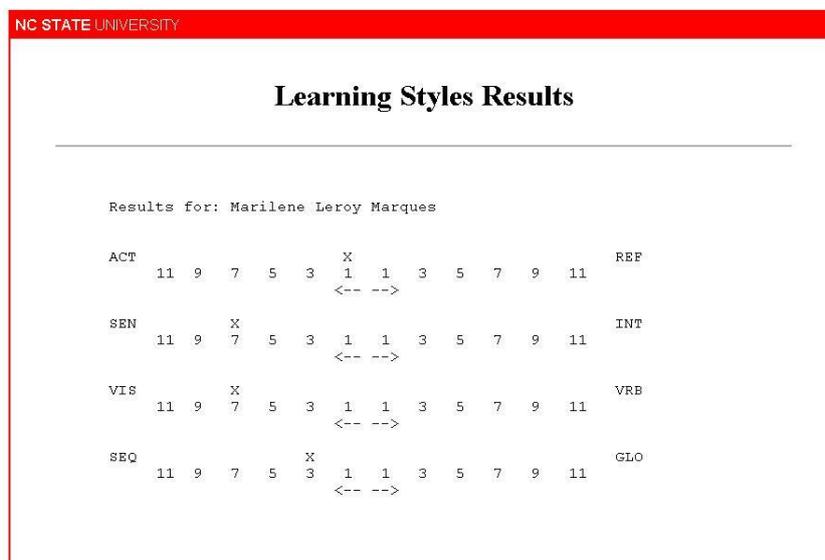


Figura 3: Gráfico dos estilos de aprendizagem de Marilene

2º continuum: Os aprendizes **sensoriais** gostam de aprender fatos e de resolver problemas. São mais detalhistas, memorizam fatos com facilidade, saem-se bem em trabalhos práticos (em um laboratório por meio de experiências, por exemplo). Tendem a ser mais práticos e cuidadosos do que os **intuitivos**. Estes preferem descobrir possibilidades e relações. Sentem-se mais à vontade para lidar com novos conceitos, abstrações e fórmulas matemáticas. São mais rápidos para realizar seus trabalhos e mais inovadores do que os sensoriais.

3º continuum: Os aprendizes **visuais** tendem a lembrar mais do que viram – ilustrações, diagramas, fluxogramas, filmes e demonstrações. Os **verbais** tendem a lidar melhor com a informação lingüística – as palavras e as explicações orais ou escritas.

4º continuum: Os aprendizes **seqüenciais** preferem caminhos lógicos e aprendem melhor os conteúdos apresentados passo a passo de forma linear e encadeada. Os **globais** tendem a lidar com conteúdos de uma maneira aleatória, compreendendo-os por “*insights*”. Após construírem uma compreensão geral do que leram ou estudaram, têm dificuldade de explicar como foram capazes de processá-la.

Algumas sugestões para que você desenvolva os estilos que estão causando um leve desequilíbrio em duas dimensões de sua aprendizagem, caso queira:

Estilo verbal –

Habilidades escritas: ler mais, aprender uma segunda língua, participar de debates, produzir textos variados, manter um diário pessoal, resumir as idéias principais de um texto por escrito etc.

Habilidades orais: cantar músicas diferentes, criar ritmos, tocar um instrumento musical, bater os pés e as mãos seguindo o ritmo de uma música, identificar a musicalidade de poemas, as rimas e as aliterações, praticar a pronúncia de palavras e a entonação de uma segunda língua, descobrir o som ritmado da língua portuguesa falada etc.

Estilo intuitivo –

procurar por padrões e aplicá-los em soluções de problemas, explicar regras (por ex. sobre a gramática de um idioma ou sobre equações matemáticas) para os outros, resolver quebra-cabeças, envolver-se com experimentações científicas, desmontar e remontar objetos etc.

ANEXO 06 – Questionário de estratégias de aprendizagem



Pesquisa de doutoramento intitulada: Desenvolvendo a autonomia pelas trilhas da motivação, autoestima e identidade: uma experiência reflexiva

INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

SILL (Oxford, 1990) traduzido por PAIVA (2006)

#	ESTRATÉGIAS	S	N	AV
	S = SIM; N = NÃO; AV = ÀS VEZES			
01	Tento estabelecer relações entre o que eu já sei e as coisas novas que eu aprendo em inglês.			
02	Escrevo frases com as novas palavras em inglês como forma de memorizá-las.			
03	Faço conexão do som de uma nova palavra com uma imagem da palavra para me ajudar a memorizá-la.			
04	Lembro-me de uma palavra nova fazendo uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada.			
05	Uso rimas para lembrar as novas palavras.			
06	Uso cartões-relâmpagos para lembrar as novas palavras em inglês.			
07	Dramatizo fisicamente as palavras novas em inglês.			
08	Faço uma revisão das aulas freqüentemente.			
09	Recordo as palavras novas em inglês lembrando-me da sua localização na página, no quadro, ou em um cartaz na rua.			
10	Digo ou escrevo novas palavras em inglês várias vezes.			
11	Tento falar com falantes nativos de inglês.			
12	Pratico os sons do inglês.			
13	Uso as palavras em inglês que eu reconheço de formas diferentes.			
14	Tomo a iniciativa de começar conversações em inglês.			
15	Vejo programas em inglês na TV ou vou ao cinema para assistir filmes falados em inglês.			
16	Leio em inglês por prazer.			
17	Faço anotações, escrevo bilhetes, cartas ou relatórios em inglês.			
18	Primeiro dou uma lida rápida e depois volto e leio cuidadosamente o que preciso entender.			
19	Procuro palavras em português que são semelhantes às novas palavras em inglês.			
20	Tento encontrar padrões (“macetes” que me ajudam a memorizar coisas) em inglês.			
21	Descubro o significado das palavras decompondo-as em partes que eu entenda.			
22	Tento não traduzir palavra por palavra.			
23	Faço sumário das informações que ouço ou leio em inglês.			
24	Para entender palavras desconhecidas, eu tento adivinhar seu significado.			
25	Para comunicar com um “gringo”, quando eu não consigo me lembrar de uma palavra, eu faço gestos.			

(continuação)

INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA				
SILL (Oxford, 1990) traduzido por PAIVA (2006)				
#	ESTRATÉGIAS	S	N	AV
S = SIM; N = NÃO; AV = ÀS VEZES				
26	Invento novas palavras se eu não sei as palavras corretas em inglês.			
27	Leio em inglês sem olhar cada palavra nova no dicionário.			
28	Numa conversação, tento adivinhar o que a outra pessoa dirá em seguida, em inglês.			
29	Se eu não me lembro de uma palavra em inglês, eu uso uma palavra ou frase que significa a mesma coisa.			
30	Tento criar o máximo de oportunidades para usar meu inglês.			
31	Observo meus erros em inglês e uso isto para ajudar-me a melhorar.			
32	Presto atenção quando alguém está falando em inglês.			
33	Tento descobrir formas para ser um melhor aprendiz de inglês.			
34	Planejo minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar inglês.			
35	Procuro pessoas com quem eu possa falar em inglês.			
36	Tento criar o máximo de oportunidades de ler em inglês.			
37	Tenho objetivos claros para melhorar minhas habilidades em inglês.			
38	Penso sobre meu progresso na aprendizagem do inglês.			
39	Tento ficar calmo(a) sempre que fico com medo de usar o inglês.			
40	Encorajo-me a falar inglês mesmo quando receio cometer erros.			
41	Eu me dou uma recompensa quando me saio bem em inglês.			
42	Observo se estou tenso(a) ou nervoso(a) quando estou estudando ou usando inglês.			
43	Anoto meus sentimentos em um diário sobre a aprendizagem do inglês.			
44	Converso com outras pessoas sobre como me sinto quando estou aprendendo inglês.			
45	Peço a outra pessoa para falar mais devagar ou para repetir, se não entendo algo em inglês			
46	Peço aos falantes nativos (ou a quem sabe mais do que eu) para me corrigir quando falo.			
47	Pratico inglês com outros estudantes ou amigos.			
48	Peço ajuda a falantes nativos, se tenho oportunidade.			
49	Faço perguntas em inglês.			
50	Tento aprender sobre a cultura dos falantes de inglês.			

1º nome ou pseudônimo:

ANEXO 07 – Questionário sobre o nível de letramento digital e uso da internet



Pesquisa de doutoramento intitulada: Desenvolvendo a autonomia pelas trilhas da motivação, autoestima e identidade: uma experiência reflexiva

DIVISANDO COMUNIDADES IMAGINADAS NAS QUAIS O PADRÃO INTERACIONAL ACONTEÇA ATRAVÉS DO USO DE INGLÊS	
QUESTÕES A SE CONSIDERAR:	
01	<p>Você tem algum <i>hobby</i> que tenha a ver com Inglês?</p> <p>. Se sim, qual(is)?</p> <p>. Se não, o que gosta de fazer para se divertir?</p>
02	<p>Você usa o Inglês informalmente, ou seja, fora do ambiente de escola e/ou trabalho?</p> <p>. Se sim, com quem e em que circunstâncias?</p> <p>.....</p>
03	<p>Com que frequência você usa a <i>Internet</i>?</p> <p>() Não uso ou uso muito raramente.</p> <p>() Uso freqüentemente, mas só para atender à demanda do meu trabalho ou da faculdade.</p> <p>() Uso freqüentemente, para atender a meus interesses particulares.</p>
04	<p>Qual(is) ferramenta(s) do computador você usa?</p> <p>() editor de textos (ex: <i>Word</i>);</p> <p>() editor de planilhas (ex: <i>Excel</i>);</p> <p>() editor de figuras (ex: <i>Paint</i>);</p> <p>() diagramador visual (ex: <i>Corel Draw</i>);</p> <p>() sites de busca na <i>Internet</i> (ex: <i>Cadê</i>, <i>Google</i>);</p> <p>() outras:</p> <p>.....</p>

05	<p>Utilizando o Inglês, para quê você usa a Internet?</p> <p>() trocar e-mails;</p> <p>() participar de <i>sites</i> de relacionamento, do tipo do <i>Orkut</i>, e manter amizades;</p> <p>() aprender sobre outras culturas, ler histórias e ver fotografias de outros lugares;</p> <p>() participar de salas de bate-papo e praticar meu Inglês;</p> <p>() participar de grupos e listas de discussão propostos em Inglês;</p> <p>() interagir em fóruns temáticos, dentro e/ou fora de minha área de estudos;</p> <p>() consultar programação para lazer (cinemas, teatros e shows), ler sinopses de filmes que estejam em cartaz, ler horóscopo, consultar a previsão do tempo ou o catálogo telefônico virtual;</p> <p>() fazer pesquisas e/ou manter-me atualizado(a) sobre questões que me interessam (inclusive ler as versões <i>on-line</i> de jornais e revistas);</p> <p>() baixar literatura de meu interesse;</p> <p>() ouvir música;</p> <p>() fazer compras;</p> <p>() fazer o serviço de banco;</p> <p>() escrever meu próprio <i>blog</i> ou <i>fotolog</i> e/ou postar mensagens e/ou comentários em <i>blogs</i>, <i>fotologs</i> ou <i>homepages</i> (páginas pessoais) que eu julgue interessantes;</p> <p>() colaborar com revistas e/ou jornais virtuais interativos;</p> <p>() compor parte ou a totalidade de minha página pessoal ou editar seu conteúdo;</p> <p>() dar manutenção em página(s) virtual(is);</p> <p>() colaborar em <i>softwares livres</i>;</p> <p>() programar; criar <i>softwares</i> que atendam a necessidades específicas de clientes;</p> <p>() para</p>
-----------	--

1º nome ou pseudônimo:

Data: / / 2008.

ANEXO 08 – Formulário de gerenciamento das fases pré-acional e acional da motivação



Pesquisa de doutoramento intitulada: Desenvolvendo a autonomia pelas trilhas da motivação, autoestima e identidade: uma experiência reflexiva

FASES DE GERENCIAMENTO DA MOTIVAÇÃO – Baseado em Dörnyei (1998, 2001, 2005)
INFORMANTE – nº entrevista - Data: / / 2008 – Local: - Duração:

FASE PRÉ-ACIONAL - Estabelecimento do objetivo principal (nº entrevista individual)

1. Ao final deste semestre de curso de Inglês, espero ser capaz de:

.....

FASE ACIONAL

Estabelecimento de estratégias para viabilizar o objetivo principal e de mecanismos de controle dos fatores motivacionais

2. Para alcançar o meu objetivo principal, pretendo atingir os seguintes objetivos secundários e contemplar as seguintes estratégias:

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS:

ESTRATÉGIAS DE AUTO-REGULAÇÃO:

a)

a)

b)

b)

c)

c)

d)

d)

FASE PÓS-ACIONAL - Avaliação e realimentação do processo (nº entrevista individual)

ANEXO 09 – Formulário de gerenciamento da fase pós-acional da motivação



Pesquisa de doutoramento intitulada: Desenvolvendo a autonomia pelas trilhas da motivação, autoestima e identidade: uma experiência reflexiva

FASES DE GERENCIAMENTO DA MOTIVAÇÃO – Baseado em Dörnyei (1998, 2001, 2005) – nº Entrevista Individual		
FASE PRÉ-ACIONAL	FASE ACIONAL	
OBJ. PRINCIPAL	OBJETIVOS SECUNDÁRIOS	ESTRATÉGIAS DE AUTO-REGULAÇÃO
.....	a)	a)
.....	b)	b)
.....	c)	c)
.....	d)	d)
FASE PÓS-ACIONAL Avaliação e realimentação do processo		
<p>Responder a cada uma das 4 perguntas abaixo com relação a cada objetivo secundário estabelecido na fase acional:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O objetivo secundário a foi atingido? () SIM () NÃO 2. Se não, porque não? 3. Serei capaz de atingir meu objetivo principal sem ter alcançado este objetivo secundário? () SIM () NÃO 4. Se não, o que posso fazer agora, ou de agora em diante, para alcançá-lo? 		

ANEXO 10 – Arrazoado da elaboração dos formulários de gerenciamento das fases pré-acional, acional e pós-acional da motivação da informante

O motivo de escolha do formato de quadro para a elaboração dos dois formulários para gerenciamento da motivação da informante é explicado pelas características do gênero textual quadro: (1) viabiliza um preenchimento mais objetivo, com economia de palavras, obrigando a informante a se ater à informação essencial, (2) possibilita maior facilidade e rapidez no resumo da informação necessária à continuidade dos trabalhos, (3) fornece visualização de todo o processo pré-acional e acional de gerenciamento da motivação e (4) pode ser usado como documento referência pela pesquisadora e pela informante, na condução do 2º momento da coleta dos dados.

O momento em que a informante foi convidada a preencher o formulário do Anexo 08 coincide com o término da fase pré-acional e início da fase acional do modelo D&O. Sendo assim, o formulário pretende se transformar em um instrumento que dê sentido à experiência a ser vivenciada no 2º momento da coleta e, ao mesmo tempo, que registre a sugestão que o 1º momento deixou na informante em termos motivacionais – qual é o foco de seu investimento na aprendizagem de L2 e como ela pretende empreender tal investimento, considerando seu perfil de aprendizagem recém conhecido e suas possibilidades de busca por ele evidenciadas. O momento em que a informante foi convidada a preencher o formulário do Anexo 09, por sua vez, foi na fase pós-acional.

Por isso, em termos de funcionalidade, ambos os quadros foram pensados para orientar a entrada de informação por parte da informante. A medida que ela foi concebendo os objetivos secundários (de natureza concreta - comportamentos observáveis) a serem implementados para alcance do objetivo principal (de natureza abstrata - expectativas), necessariamente ela teve que prever também estratégias de autorregulação que sustentariam suas chances de conseguir alcançar tais objetivos, ao longo de todo o processo, orientando o gerenciamento de motivação.

ANEXO 11 - DOCUMENTO ELABORADO PARA PROMOVER O LEVANTAMENTO DO ÍNDICE DE COINCIDÊNCIA NA CATEGORIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS OU ASPECTOS DE EXPERIÊNCIAS DESTACADOS DO DISCURSO DA INFORMANTE, EXISTENTE ENTRE AS ANÁLISES DA PESQUISADORA EXTERNA (PE) E DA AUTORA DA PESQUISA (AP)

INFORMANTE: MARILENE

ENTREVISTA 01 - Fase de gerenciamento da motivação – Data: 17 de junho de 2008.

R: Bom, hoje é dia 17 de junho e nós vamos começar a 2ª entrevista, eu e a Marilene.

	CATEGORIZAÇÃO	
	COINCIDE	NÃO COINCIDE
R: Então, Marilene, olha só. O que eu tenho aqui, ó, é um esquema do que a gente fez na última entrevista. Um resumozinho. A gente definiu um objetivo principal, que a gente chegou nisso aqui: melhorar a minha habilidade de fala. A gente também levantou alguns objetivos secundários pra poder viabilizar o alcance desse aqui. Seriam: falar mais durante as aulas, falar, até em Português mesmo, argumentar e contra-argumentar com as pessoas, numa tentativa de se soltar mais, dar mais atenção a ritmo da fala, a entonação, principalmente da professora, né, tentar imitar a entonação dela, da professora, às vezes dos colegas,	X X X X	
M: Uh, hum.		
R: E aí, bom, aí você diviso algumas estratégias de auto-regulação, mas eu não vou ler isso tudo de novo não. Minha pergunta é: após esse investimento inicial que você fez,	X X X X	
M: Uh, hum.		
R: desde aquele momento até agora, você acha que você alcançou seu objetivo, seja parcialmente, ou nada, ou sim, como é que foi?		
M: Bom, as estratégias, eu tenho tentado implantar, mas eu não sei se eu já alcancei os objetivos não...	X X X X	X
R: Bom, quando eu pergunto se você já alcançou seu objetivo, eu quero saber se você já melhorou sua habilidade de fala. Esse é que era o nosso objetivo. Então, assim, as estratégias, elas têm que vir para ajudar!		
M: Uh, hum! Eu acho que em Português sim. Mas em Inglês...	X X X	X

R: (eu ri, pra descontrair) Em Inglês mesmo que é bom, nada?		
M: (ela riu muito) Em Inglês eu acho que ainda não, viu?!	X X	
R: Mas como que você avalia assim sua participação na aula, sua pronúncia...?		
M: (ainda rindo) Eu acho até que eu participo bem na sala de aula. É a hora em que eu tenho que formular uma frase que me dá um bloqueio, entendeu?	X X	
R: Sim. Mas então continua bloqueando.		
M: Ainda sim.	X	X X
R: Mas muito, ou não, igual antes?		
M: Bom, eu vou falando. Eu vou falando errado, mas eu vou falando... (rindo de novo)	X X X	
R: E o povo vai entendendo, ou não?		
M: Entende. Entender, entende. A "PV", às vezes, ela me corrige. Às vezes, ela, eu vejo que tá errado e que ela deixa. Mas ela entende. Ao final, entende.	X X	
R: E você acha que ela não ta corrigindo porque?		
M: Uai... Eu acho que é porque eu me fiz entender. Aí, ela...	X X	
R: É assim que ela procede com os outros?		
M: É. Ela não é muito rigorosa na correção. Às vezes eu falo e depois eu vejo que eu errei. E ela... ela não fala nada. Sabe, assim...?	X	X X X
R: Hum, você consegue perceber a diferença que tem entre o discurso oral e o discurso escrito? Em termos assim de correção mesmo. Eu falo assim, um nativo, você já percebeu que, muitas coisas que a gente considera um erro, e que seriam erros mesmo na linguagem escrita não são erros na linguagem oral? Como por exemplo, fazer uma frase na afirmativa, perguntando. Assim: <i>you are...?</i> , <i>you are hungry?</i>		
M: Uh, hum!		
R: Isso aí na linguagem escrita estaria errado.		

M: É, exato. Teria que passar o verbo pra frente do sujeito.		
R: Teria que passar, mas na linguagem oral é permitido, né? Talvez, não é esse tipo de erro que a “PV” não tá corrigindo? Porque isso não é erro!		
M: Não, mas não é só isso não. Às vezes tem erro de... erro de concordância mesmo, sabe?	X X	
R: Uh, hum. Entendi.		
M: Aí eu vejo, nó, não era assim, era assim!	X	
R: (ri, de novo, pra descontrair)		
M: (rindo bem) Mas aí já falei, já soltou oralmente, e agora?	X	
R: É, mas então quer dizer que você tem uma censura ativada forte, né?		
M: Depois que passa, né? (e começa a rir novamente)	X	
R: Não, parece que tem um negocinho enjoado que fica lá prestando atenção se tá certo ou errado, o tempo todo!		
M: Uh, hum!	X	
R: Aí cê percebe quando cê erra... (pausa)		X X X X
R: Bom, vamos deixar de preocupar com essa palavra: ‘melhorar’. Como você caracterizaria a Marilene de agora? E a Marilene de antes? Eu falo só na aula de Inglês!		
M: Só na aula de Inglês. Tá. É, eu acho que é, prestar mais atenção mesmo em pronúncia, (...)	X	
R: Você acha que está correndo mais risco?		
M: Em falar?		
R: É, em se expor.		
M: Eu acho que um pouco. Muito não. Falar assim: ah, melhorei demais!, não.	X X X	
R: Não. Uh, hum!		
M: Mas acho que um pouco sim, porque eu, prestando mais atenção a esse tipo de coisa, eu, sabe, eu falo. Mesmo sabendo que está errado. Eu falo. Eu vou falando. Mas eu acho que ainda tem muito, muito,	X X X X X	

 muito ainda pra melhorar. (E ri de si mesma.)		
R: Claro, né?!		
R: Ok, bom, mas então eu gostaria que você tentasse estabelecer uma relação dessa circunstância de você ter tentado modificar um pouco as coisas e efetivamente ter conseguido um pouquinho só, o resto não, então eu queria que você tentasse estabelecer uma relação entre o tanto que você conseguiu e o tanto que você ainda não conseguiu, com as influências do meio, por exemplo, A “PV” cê já falou – sobre a correção. E os outros, colegas? Por exemplo, cê sente assim que quando você começa a falar alguém interrompe, ou eles ficam em silêncio demais/		
M: Não. (gaguejando bem) Aqui na sala eu noto que eu falo pouco, né. Mas aqui na sala, dentre os alunos, cê pode falar que eu sou uma das que falo mais. Porque tem muita gente, muito mais calada do que eu!	X	
R: Pois é, mas eu quero saber assim: tem alguma coisa nesse ambiente que influencia na sua/		
M: Não, eu acho que não.	X	
R: Ele não te constrange em nada?		
M: Não, eu acho que os alunos não me constrangem não. O bloqueio é meu mesmo, assim, vem um branco na hora! Às vezes foge uma palavra. Que eu tô cansada de saber e na hora de eu falar...	X X X	
R: E você não consegue substituir essa palavra por outra! Fica presa, só pensando naquela palavra.		
M: Não, ué, eu tento! A gente tenta, (começa a rir com vontade) vai mudando o discurso... Eu acho que, por isso, eu me faço entender. Eu tenho esse problema da palavra fugir na hora, tenho mesmo. (começa a rir novamente)	X X X X	
R: Eu sei como.		
M: Agora os alunos, eu acho que não. Eu não me sinto constrangida por causa deles não.		
R: Tá. Outra coisa que eu queria saber: você acha que, com essa sua pequena mudança, eles mudaram? Quer dizer, alguém começou a conversar mais com você em Inglês ou não... ou a professora mesmo?		
M: Não... ela tá me reparando mais. Eu falei pra ela que você tinha me sugerido imitar outras pessoas e ela perguntou: cê tá me imitando? (morrendo de rir) Aí ela fica me reparando mais. Mas também eu não ligo não. Ela fala e olha pra mim e às vezes eu tô mexendo com a boca	X X X X	

(ri mais ainda)...		
R: Ótimo!		
M: Mas isso eu não importo não.	X X	
R: Acho ótimo. Deixa ela! O meio tem que mudar também, tem que mexer, pra você conseguir mexer! Se tudo fica parado, é difícil demais ter que promover tudo sozinha.		
M: Hum, sei o que você tá falando.	X	
R: Bom, ao tentar mudar essa questão da fala, você reparou se algum outro fator de aprendizagem seu mudou? Como você tem se saído nas provas...?		
M: Não,... tô bem. É, eu acho que... por que a nossa prova aqui, bom, na prova oral, foi até engraçado porque a "PV", ela pegou a mesma prova que ela deu, a "PV" foi minha professora no semestre passado, como ela não teve muito tempo de preparar, ela pegou a mesma prova que ela tinha dado no semestre passado e eu fui muito pior!	X X X	
R: Pior agora?		
M: Pior agora!		
R: Ó! Porque será?		
M: Não sei. Mas eu fui muito pior, viu?	X	
R: Cê tentou falar muito mais? Será que você não se expôs bem mais e aí então...		
M: Ela até não me deu nota muito ruim não, mas eu fui, eu senti que eu fui pior, sabe?	X X	
R: Mas o quê que é pior? Isso que eu tô me perguntando. Será que você não tentou falar muito mais, porque você tá mais faladeira, comparando com o outro semestre, e aí sua produção era mais certinha, mais controlada, controlada por você, lógico/		
M: Uh, hum!		
R: E aí, agora, cê tá menos controlada. Então, a nota também tá menos controlada! Não é isso não?		
M: Não sei...	X	

R: Cê já recebeu a nota?		
M: Já!		
R: E foi pior mesmo?		
M: Foi pior.		
R: Então, o que quer que seja que tiver acontecendo, não é impressão sua. É real. (ambas rimos agora)		
M: Foi pior. Eu sabia de tudo, era uma coisa fácil, até porque foi tema do semestre passado, e no entanto foi uma dificuldade pras palavras virem! (começa a rir novamente)	X X	
R: É, talvez, agora, de agora pra frente, talvez valesse a pena você parar de se preocupar tanto com a palavra. Eu acho que você tem que continuar com isso de se soltar, de se divertir, prestar atenção na entonação, no ritmo da língua...,/ falar nisso, fez aquele exercício que você disse que faria, de ouvir música sem se preocupar em entender a letra?		
M: Uh, hum!	X X	
R: Acho que tem que continuar, e parar de se preocupar tanto com a palavra. Deixa ela vir naturalmente. Se a gente fica muito preocupada com ela, ela não vem mesmo. Num primeiro momento, é isso, temos que nos conscientizar que ela tem que vir. Mas depois não. Sua postura com relação à palavra vai ser assim: se ela quiser vir, vem, se não quiser vir, azar dela!		
M: (começa a rir!)		
R: Você consegue perceber, pontuar se tem alguém ou alguma coisa dificultando sua aprendizagem?		
M: Não. Não tem.	X	
R: Pensando lá nas estratégias, no seu estilo de aprendizagem, lembrando do seu perfil, tem alguma coisa que você gostaria de passar a fazer, além disso que acabamos de conversar?		
M: Alguma coisa que eu gostaria de fazer...	X X	
R: É. Eu acho, Marilene, que seria bom você ter muita tranquilidade, muita leveza agora. Sabe, eu não acho que você deva se estressar. Até porque você tá muito bem!		

M: Ah, Raquel, não sei. Eu sei assim, do fim. Eu gostaria de estar mais automático, sabe? Agora não sei como é. É prática, né?	X X X X X	
R: Eu não sei... Às vezes quando eu converso com cê, mas olha, isso foge à pesquisa. Isso é só opinião da Raquel e que deve estar errada. Eu acho que você precisa relaxar um pouco com relação a aprender Inglês. Eu acho que você se cobra demais, cê é muito perfeccionista, muito exigente com você mesma. Parece assim: se não tiver muito certo, não serve. Então não serve! Não tá bom! Sempre não vai estar bom. Claro que você pode atingir um nível de excelência! Mas só que, do jeito que eu acho que você leva as coisas, enquanto não chegar lá, não vai estar bom e aí fica um estresse só!		
M: (ela ri sem parar, concordando)		
R: Olha, eu nunca vi você falar. Eu nunca assisti às aulas. Às vezes sua produção tá boa, tá quase boa e você fala que tá ruim! Não sei julgar isso, mas que você tem esse nível alto de exigência, você tem!		
M: É, eu sei... Pode ser!	X X	
R: Só tô falando porque você me parece ansiosa e isso pode influenciar seu processo de aprendizagem. Mas olha, não sou psicóloga! (ela começa a rir, solto) É, minha filha. Não dou conta de tudo não. Cê vai ter que me ajudar, vai pensar nisso.		
M: Tá.	X	
R: Bom, mas essa 1ª fase passou, nós acabamos de concluir que o melhor agora é você dar uma relaxada no sentido de parar de procurar pela palavra certa na hora H. Vamos pensar no quê você pode fazer pra substituir uma palavra que não vem, como que numa brincadeira?		
M: Parafrasear!		X X X
R: Parafrasear, ótimo! Quê mais?		
M: (rindo...) Gesto, mímica, piada...		X X
R: Isso! Bom, as provas finais estão chegando e você vai ter que fazer uma oral final. Eu queria que você pensasse na melhor forma de enfrentar o desafio dessas provas e começasse a se movimentar nesse sentido. Não quero você preocupada em falar maravilhosamente bem, super fluentemente não.		
M: Uh, hum.	X X X	
R: Como você normalmente estuda pras provas de Inglês?		
M: Pra prova escrita pra mim eu acho que é mais tranqüilo.	X X	

R: Como que você estuda pra ela?		
M: Como que eu estudo? É... Ó eu estudo assim: primeiramente eu faço um resumo da matéria. E eu estudo fazendo exercícios.	X X X X	
R: Tá. E esse resumo é como? Em forma de texto corrido, de quadro, de esquema, como é que é?		
M: De texto e de esquema. Eu escrevo e faço esqueminhas também.	X X X X X	
R: Cê resolve os exercícios que já estão resolvidos? Cê resolve de novo?		
M: Se eu resolvo, olha, eu procuro, é, eu faço, a gente tem um <i>workbook</i> que na verdade ela não cobra. Ele fica por fazer. Então, é uma maneira. Eu faço os exercícios do <i>workbook</i> .	X X X	
R: E você tem resposta deles?		
M: Ainda não! Ela ficou de deixar pra gente, mas ainda não deixou. Alguns ela corrige nas vésperas de prova, ela corrige. Agora, outra maneira é no <i>site</i> do livro. Eu entro na unidade que a gente tá estudando e lá tem vários exercícios.	X X X	
R: E lá tem jeito de corrigir?		
M: Tem! A gente faz todos e depois no final, quando a gente envia, envia não, né, dá um comando lá, aí ele dá as respostas. Dá as respostas: você errou essa, deveria ser essa.	X X	
R: E aí nesse <i>site</i> tem jeito de fazer a parte oral também?		
M: Alguma coisa. Tem assim, um textozinho que, algumas unidades têm eles vão falando e você vai escrevendo, tipo um ditado, e outros é pra você repetir.		
R: Podia ter um texto e aí ele ia fazendo perguntas pra você responder. Aí vc submetia suas respostas e ele corrigia. Podia ter isso!		
M: É, mas não tem não. É só exercício de repetir.		
R: Tá, pra parte escrita você faz isso. E pra estudar a parte oral?		
M: Eu não sei nem estudar.	X X X	
R: Aí cê não estuda.		
M: Não. Eu estudo escrito.	X X X X	

R: Uai, Marilene. E o quê que o escrito tem com o oral?		
M: (Ela desanda a rir!) Tem é que praticar, né?	X X	
R: Não sei, uai!		
M: É, eu acredito que sim! (ainda morrendo de rir)	X X	
R: Ah, tá. Então cê nunca estudou pra prova oral?		
M: Não.	X X	

R: Interessante!!!... Como que é a nota, qual é a sua média, na parte oral e na parte escrita? É muito pior a oral?		
M: Não. Muito pior não.	X	
R: Uai, então... /		
M: Mas eu não sei se é porque ela, a "PV", já me conhece desde o outro semestre, eu não sei... Não é muito pior.	X X X	
R: Uai, a nota dela tem que ser objetiva! Ela não pode dar nota na Marilene que ela conhece. Senão, não precisa estudar mais, uai, já passou.		
M: É, é..., tá certo. (bastante constrangida)	X	
R: O que eu acho é que, se você não estuda a parte oral, nada, então cê é muito boa de oral! Porque, olha aqui o tanto que você estuda pra escrita... (pego as páginas escritas com os resumos dela) E a nota fica mais ou menos igual! Quer dizer que você tem é facilidade pro oral!		
M: (começa a rir pra valer!) Eu não estudo o oral, eu não estudo.	X X	
R: Tá vendo?		
M: Tô vendo...	X	
R: E então? Como é que você garante essa nota? Era pra você ir muito bem na escrita e afundar na oral. Saber nada, uai.		
M: Será? Na verdade eu acho que a "PV" deveria falar aqui agora, não? Ela pode dar um diagnóstico de como eu sou na parte oral. Como professora.	X X X X	
R: Discordo. Eu já conversei informalmente com ela sobre a turma. Ela disse		

<p>que você é uma das melhores alunas. Não falou nada em específico de ninguém, porque não era esse o objetivo da nossa conversa, mas se ela achasse que você tem algum problema com as habilidades orais, com certeza ela teria falado. Eu não quero ouvir dela, Marilene, porque independente do que ela ache, não me importa o ponto de vista dela. Pra pesquisa, só interessa o que vocês pensam, o que sentem, o que acreditam, o que fazem ou deixam de fazer.</p>			
<p>M: Sei...</p>			
<p>R: De qualquer forma, se é bom pra você saber, o que eu inferi da conversa geral que tive com ela sobre a turma é que ela acha você uma aluna muito boa, em todas as habilidades. Pra ela, você tem as quatro habilidades equilibradas. Você vai bem nas quatro. Essa deficiência entre aspas, que você diz ter na parte oral, é uma queixa só sua. Não é queixa dela. Ela não observa isso.</p>			
<p>M: Será que não?... (ri meio sem graça)</p>	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="1114 757 1241 824">X</td> <td data-bbox="1241 757 1359 824"></td> </tr> </table>	X	
X			
<p>R: Tenho certeza que não. Mas você pode perguntar pra ela pra se certificar. Pode ser uma boa.</p>			
<p>M: É. Mas é uma queixa minha. Eu sinto essa dificuldade.</p>	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="1114 925 1241 992">X X X</td> <td data-bbox="1241 925 1359 992"></td> </tr> </table>	X X X	
X X X			
<p>R: Como é a prova oral dela?</p>			
<p>M: Olha, no semestre passado ela direcionou, mais ou menos. A gente tinha estudado entrevista de emprego, tinha estudado viagem, conversa no telefone, uma coisa assim, e aí ela deu assim, ela deu um tema, né, podia escolher, ou conversa no telefone, ou entrevista de emprego ou uma viagem. E você poderia escolher. Dentro disso, ela deu um tema, o quê que você deveria falar, e você, você, é dupla, né, você vai conversar com a outra pessoa, mas você, ela te deu mais ou menos uma diretriz. Né? O quê que você vai falar com a pessoa.</p>	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="1114 1059 1241 1373">X</td> <td data-bbox="1241 1059 1359 1373"></td> </tr> </table>	X	
X			
<p>R: Sei. E toda prova é dupla? Essa também vai ser?</p>			
<p>M: Não sei se essa também vai ser... Foi assim. Essa primeira desse semestre foi assim! Agora eu já fiz prova aqui, lá no nível 1, 2, onde a gente tinha de falar, pra sala, sozinho. A primeira, a professora começou a fazer perguntas. Isso no básico 1, né, então perguntas mais... elementares. A professora me perguntou sobre a minha vida. E eu falando, respondendo pra ela, assim normal. (começa a rir!) Se você estuda, trabalha, se é casada, se tem filho, onde cê mora, essas coisas assim. Então, assim, a gente ia conversando com a professora. No 2, a prova oral foi... a gente tinha estudado sobre pessoas, tal, e aí a gente pegava na sorte uma gravura e a gente tinha que descrever a gravura.</p>	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="1114 1440 1241 1823">X</td> <td data-bbox="1241 1440 1359 1823"></td> </tr> </table>	X	
X			

R: De qualquer pessoa? Ou de pessoa famosa?		
M: De paisagem, de evento, foi na sorte a gravura.		
R: Essa atividade aí eu gosto muito sabe pra quê? Pra desenvolver vocabulário! Cê pegar uma gravura qualquer e sair descrevendo tudo o que tem ali. Quer dizer, é pra qualquer nível, né? Pra qualquer nível em que a pessoa esteja, esse é um bom treino!		
M: Hum... Uh, hum!	X	
M: É... no básico 2 a gente fez assim. E no básico 3 foi com ela já. E tem sido assim.	X	
R: Quais foram as conversações que vocês estudaram com ela esse semestre?		
M: Olha, é, a gente estudou, no início, as três primeiras lições do livro do semestre passado que a gente não tinha terminado. E nós pegamos as seis primeiras lições agora. Peraí, deixa eu ver uma coisa aqui (ela abre o livro). Olha aqui, coisa de casa, dentro de casa e fora de casa, de novo, aqui esse GO pro futuro, na parte de gramática, esses tempos verbais..., tem esse have, é isso?	X X	
R: Ah, esquece isso, Marilene, bobeira! Isso cê garante na prova escrita.		
M: É, e dá uma risada com prazer. Parte de jornal, identity, não..., regras, aparência, muitos adjetivos, descrição, fases da vida, agora falar o que não é – being different, é descrição ao contrário –, confuso, né?	X X X X	
R: Não! Uai, pra mim tá claro o que vai ser essa prova oral, se ela mantiver o padrão que você descreveu. A prova oral é: você vai ter que fazer uma descrição, ou de você ou de alguém, em alguma fase da vida, vai ter que dizer das atividades da pessoa, planos e aparência! Pode ser algo assim!		
M: É, imagino que sim. (fez-se uma pausa maior porque a Marilene resolveu verificar lição por lição, pra se certificar se havia algo mais que poderia cair na prova oral...)	X	
R: Pois é... Eu acho que você pode pensar sim numa estratégia pra se preparar pra isso. Por exemplo, por que você não pega umas fotografias da sua família, de preferência aquelas que têm muitos quinhentos anos que você não vê, e acha alguma pessoa, por exemplo, uma prima, sei lá, e tenta falar dela hoje, fala das ocupações dela, as manias, os gostos, os desgostos, é... as perspectivas futuras, mesmo que você descreva errado, né, mesmo que ela tenha outras, mas, é, pra		

exercitar um pouco esse negócio. E a aparência física, você descreve a de todos. Né? Usa esse vocabulário todo aí que ela deu!		
M: É, boa idéia.	X	
R: Acho que você não pode preocupar com gramática não, porque não é a tônica dessa prova. Na oral, vale a <i>communication</i> , ou seja, se você dá conta de se expressar naquele nível.		
M: É..., mas, eu posso te falar uma coisa?	X	
R: Claro!		
M: A "PV" vai ver isso aí? (riu constrangida)	X	
R: O quê?		
M: Isso aí, que tá gravado.		
R: Não. De jeito nenhum!		
M: Pois é. É o seguinte: no estágio 1 e no estágio 2, porque eu não fiz teste aqui no CENEX não. Entrei no 1, sabe? É... eu tive professores que não falavam nada de Português na sala. E elas obrigavam a gente a falar bastante, sabe. Então, assim, eu tinha até mais facilidade pra falar. No estágio 3 eu peguei a "PV" e no estágio 4 também. A "PV" fala muito Português dentro da sala de aula. E ela não força a gente a falar Inglês.	X X X X X X	
R: Eu sei, se você não tá dando conta, ela deixa traduzir.		
M: É, e ela mesmo fala muito em Português. Ela mesmo. Então assim, nos exercícios, por exemplo, porque ela, ela podia pedir a gente pra ler, porque já é uma forma de a gente ir trabalhando a fala, né, ela não! Ela lê tudo e a gente só fala, por exemplo, num exercício de.../	X X X X	
R: A resposta.		
M: É!		
R: Entendi.		
M: Eu acho que, que ela não força muito a gente a falar. E isso não sou só eu não. Os colegas aqui comentam também porque às vezes ela viaja e vem um professor substituto, a gente sente muita diferença, porque os professores substitutos que vêm, não falam uma palavra em Inglês! Em Português! Não falam uma palavra em Português. E obrigam a gente a falar em Inglês. Então, essa última que teve aqui, a "PR", a	X X X X X X X	

procê, né? Cê vai ficar prejudicada?		
M: É, não.	X X	
R: Porque mesmo que ela não mude, não sei, talvez você tenha que arrumar um jeito docê praticar, ou docê forçar a barra, não é? Por exemplo, se você falar assim: - <i>Perái, professora! Deixa a gente tentar! Não vai colocar as palavrinhas no quadro antes da gente fazer não! Quem sabe se você antecipar? Sabe como?</i>		
M: Uh, hum.		
R: Ou então: - <i>Porque que ao invés de você ler, você não deixa a gente ler dessa vez? No caso daquele exercício. Pra ajudar ela, né?</i>		
M: Eu falei com ela: Ô "PV", a gente tá sentindo falta de falar mais, deixa a gente falar mais, fala menos em Português.	X X X X	
Ela, no início, foi, sabe. Mas depois, acho que ela não tem paciência de ficar esperando , ela mesmo vai, falando, vai respondendo. Então eu acho que isso atrapalha um pouquinho.	X X X X X	
R: É. Mas olha, deixa eu encerrar a entrevista que a professora já chegou. Depois a gente conversa mais. E olha, se você quiser trocar uma idéia, ou quiser falar alguma coisa, manda um e-mail ou pede outra entrevista? A nossa próxima agora, já agendada, vai ser só depois das suas provas finais. Tá bom assim?		
M: Tá. Tá bom!		
R: Então deixa eu ir. Obrigada, viu Marilene!		
M: De nada, Raquel. De nada.		

CONTABILIDADE

Quantidade total de categorizações usadas pelas duas pesquisadoras	211	100%
Quantidade total de categorizações não-coincidentes	17	-
Quantidade total de categorizações coincidentes	194	91,9%