



FLÁVIA LUCIANA CAMPOS DUTRA ANDRADE

**DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NA
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM
SALA DE AULA: A VISÃO DA PROFESSORA-
PESQUISADORA**

LAVRAS - MG

2016

FLÁVIA LUCIANA CAMPOS DUTRA ANDRADE

**DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA INGLESA EM SALA DE AULA: A VISÃO DA PROFESSORA-
PESQUISADORA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, área de concentração em Linguística Aplicada, para a obtenção de título de Mestre.

Orientadora

Dra. Tania Regina de Souza Romero

LAVRAS - MG

2016

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha
Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados
informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Andrade, Flávia Luciana Campos Dutra.

Desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de língua inglesa
em sala de aula: a visão da professora-pesquisadora / Flávia Luciana
Campos Dutra Andrade. – Lavras: UFLA, 2016.

152 p.

Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de
Lavras, 2016.

Orientador(a): Tania Regina de Souza Romero.

Bibliografia.

1. Formação docente. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Diários reflexivos.
4. Reflexão crítica. 5. Identidade docente. I. Universidade Federal de
Lavras. II. Título.

FLÁVIA LUCIANA CAMPOS DUTRA ANDRADE

**DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA INGLESA EM SALA DE AULA: A VISÃO DA PROFESSORA-
PESQUISADORA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, área de concentração em Linguística Aplicada, para a obtenção de título de Mestre.

APROVADA em 03 de agosto de 2016.

Dra. Patrícia Vasconcelos Almeida UFLA

Dr. Renato Caixeta da Silva CEFET- MG

Dra. Tania Regina de Souza Romero

Orientadora

LAVRAS - MG

2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, todo poderoso, pois sem a sua permissão nada disso seria possível, por isso, obrigada, Senhor, por me oportunizar esse momento e por colocar pessoas tão iluminadas na minha vida a começar pela minha orientadora.

Prof.^a Dra. Tania, você foi a melhor orientadora que eu podia ter. Como pude aprender com seus ensinamentos e seu jeito de ser! Obrigada por enxergar em mim uma pessoa capaz e contribuir significativamente para minha formação.

Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva, Prof.^a Dra. Patrícia Vasconcelos Almeida e Prof.^a Dra. Helena Maria Ferreira, obrigada por aceitarem compor a minha banca e enriquecerem meu trabalho com suas valiosas contribuições.

Professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação (MPE) da UFLA, pude aprender com cada um de vocês. Suas atitudes influenciaram minha maneira de lecionar e fizeram-me enxergar como (não) devo ser ou agir em determinadas situações. Foi muito bom ver-me na condição de estudante novamente e posicionar-me como aluna, pois assim pude enxergar meus alunos com outros olhos. Obrigada, UFLA, pela oportunidade concedida.

Colegas do mestrado, companheiros de luta. Como foi bom conhecer cada um de vocês e poder dividir nossos anseios, dúvidas, preocupações, alegrias e tristezas. Vocês ficarão para sempre guardados no meu coração. Todos vocês também foram importantes para minha formação. Sem querer correr o risco de ser injusta, agradeço, em especial, meus companheiros de estrada, Wellington e Eliane e as companheiras de congressos e da área de Linguística Aplicada Aline, Flávia e Nádia.

Não poderia deixar de agradecer, minha amiga Cristina que me apontou esse caminho em direção à UFLA.

Dirigentes do IF Sudeste MG, campus Rio Pomba, obrigada por apoiarem meu projeto e disponibilizarem um tempo exclusivo para minha dedicação aos estudos. Tenham certeza que nossos alunos serão beneficiados.

Mãe, ver a senhora sorrir, me deixa feliz. Obrigada pela felicidade que demonstrou quando lhe contei que havia passado na seleção do mestrado e por suas orações.

Pai (*in memoriam*), obrigada por me motivar e vibrar com minhas vitórias. Sinto que mesmo não estando mais entre nós, o senhor continua me dando forças para prosseguir e que está contente por mais esta vitória.

Irmãos, cunhados, sobrinhos e todos os parentes, em especial a tia Úrsula, minha tia sempre presente, e madrinha Verinha que ficaram com a Ana Flávia nas noites em que viajávamos de madrugada. Obrigada a todos vocês por fazerem parte da minha vida.

Meus filhos, Pedro Henrique e Ana Flávia, vocês são os maiores presentes que Deus me concedeu. Obrigada por me alegrarem tanto e por entenderem que durante esses dois anos quando eu não podia lhes dar a atenção devida era para me dedicar aos estudos.

Meu marido, amigo e companheiro Roberto, como posso lhe agradecer as madrugadas que acordou para me levar até Barbacena, onde eu seguiria viagem, a compreensão da minha ausência em alguns programas de família e o apoio emocional? Só vejo uma forma de lhe agradecer: dividir essa vitória com você. Considere-a sua também!

Enfim, a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para que eu chegasse até aqui, meu muito obrigada!

“O único homem que se educa é aquele que aprendeu como se adaptar e mudar e que percebeu que nenhum conhecimento é seguro e que só o processo de buscar conhecimento oferece alguma forma de segurança”.

Carl Ransom Rogers

RESUMO

Esta pesquisa, inserida na área de Linguística Aplicada (LA) e no projeto chamado Linguagem na Constituição do Educador, tem como objetivo geral refletir sobre a formação docente da professora-pesquisadora, com vistas a contribuir para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de língua inglesa dos estudantes do curso técnico em zootecnia integrado ao ensino médio. Os objetivos específicos são: a) narrar as aulas em um diário reflexivo; b) identificar as ações desempenhadas com vistas a contribuir para o desenvolvimento da autonomia de aprendizagem dos estudantes; c) fundamentar linguisticamente as análises de dados sobre a contribuição de suas ações para o desenvolvimento da autonomia; d) discutir a formação docente com vistas ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Sendo assim, os dados desta pesquisa foram gerados pela professora-pesquisadora que escreveu em seus diários reflexivos (REICHMANN, 2013) como se sucederam as aulas durante um semestre letivo e refletiu criticamente sobre elas. Esta pesquisa é um estudo de caso de abordagem qualitativa e procedimento documental. A análise de dados está sustentada em conceitos sobre ensino de língua inglesa (PAIVA, 2012; OLIVEIRA, 2014); autonomia (PAIVA, 2005a; LEFFA, 2003); formação docente com foco na reflexão crítica (NÓVOA, 2015; CELANI; PINHEIRO, 2010; ALMEIDA FILHO, 2009) e linguagem e identidade docente (MOITA-LOPES, 1998; ROMERO, 2008) e foi referendada linguisticamente pela gramática sistêmico-funcional hallidayana, com foco no sistema de transitividade (HALLIDAY, 1994; FUZER; CABRAL, 2014). Os resultados demonstraram que as ações da professora-pesquisadora estavam voltadas para contribuir com o desenvolvimento da autonomia dos discentes, já que por meio dos questionamentos e da condução da aula, ela os levou a pensar e a buscar as respostas almejadas, ao invés de trazê-las prontas. Além disso, a professora-pesquisadora pôde perceber a importância do processo de reflexão crítica para a compreensão e ressignificação da sua identidade docente.

Palavras-chave: Formação docente. Ensino-aprendizagem. Diários reflexivos. Reflexão crítica. Identidade docente.

ABSTRACT

The purpose of this study, which belongs to the area of Applied Linguistics and to a project entitled Language in the Development of an Educator, is to reflect on this professor-researcher's teacher training, aiming to contribute to the development of autonomy in English language learning on the part of students of a High School Technical Program in Animal Husbandry. The specific purposes are: (a) to narrate classes in a reflective journal; (b) to identify actions performed which aimed to contribute to the development of students' learning autonomy; (c) to conduct a linguistics-based data analysis on the contribution of her actions to promote autonomy; (d) to discuss teacher training focusing on the development of students' autonomy. Accordingly, our data were generated by the professor-researcher, who described in her reflective journals (REICHMANN, 2013) how classes were conducted during a school semester and critically reflected on them. This is a qualitative case study with a documentary procedure. Theoretical framework which supports our data analysis involves concepts on English language teaching (PAIVA, 2012; OLIVEIRA, 2014); autonomy (PAIVA, 2012; OLIVEIRA, 2014); teacher training focusing on critical reflections (NÓVOA, 2015; CELANI; PINHEIRO, 2010; ALMEIDA FILHO, 2009); and language and teacher identity (MOITA-LOPES, 1998; ROMERO, 2008). Additionally, our analysis is linguistically based on Halliday's systemic functional grammar, focusing on transitivity (HALLIDAY, 1994; FUZER; CABRAL, 2014). Our results suggest that the professor-researcher's actions contributed to promote students' autonomy, considering the way that classes were conducted, i.e., students were encouraged to think and find answers, instead of being given answers promptly without any effort. In addition, the professor-researcher was able to perceive the importance of the critical reflection process to comprehend and resignify her own teacher identity.

Keywords: Teacher training. Teaching-learning. Reflective journals. Critical reflection. Teacher identity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distinção entre os conceitos método, abordagem, <i>design</i> e procedimento.	19
Quadro 2 - Relação abordagens e teorias da aprendizagem.	29
Quadro 3 - Definições de professor autônomo.	34
Quadro 4 - Exemplos de estratégias metacognitivas.	45
Quadro 5 - Correlação de perguntas e base teórica.	82
Quadro 6 - Ações, participantes e tipos de processos.....	84
Quadro 7 - Circunstâncias.	89
Quadro 8 - Características da abordagem comunicativa.	91
Quadro 9 - Correlação prático-teórica das estratégias.....	93
Quadro 10 - Áreas relacionadas à autonomia.	94
Quadro 11 - Poder de escolha.....	96
Quadro 12 - Características do Professor Reflexivo.....	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
ESL	English as a Second Language
ESP	English for Specific Purposes
GSF	Gramática Sistemico-Funcional
InPLA	Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada
LA	Linguística Aplicada
LAEL	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
LI	Língua Inglesa
LSF	Linguística Sistemico-Funcional
MFLS	Modern Foreigner Language Studies
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFV	Universidade Federal de Viçosa
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1	Ensino de Língua Inglesa.....	17
2.2	Autonomia.....	30
2.2.1	Estratégias que propiciam a autonomia.....	36
2.2.2	Estratégias de Aprendizagem.....	39
2.2.2.1	Estratégias Diretas	42
2.2.2.2	Estratégias Indiretas	44
2.3	Formação Docente do professor de línguas	47
2.3.1	Origem do processo reflexivo	52
2.3.2	Reflexão Crítica	54
2.4	Linguagem e Identidade Docente	57
2.4.1	Linguística Sistêmico-Funcional (LSF)	62
2.4.1.1	Metafunção Experiencial: transitividade.....	67
3	METODOLOGIA	75
3.1	Caracterização da pesquisa.....	75
3.2	Instrumento de pesquisa: Diários Reflexivos.....	77
3.3	Caracterização dos participantes e Contexto de pesquisa.....	78
3.4	Procedimentos de Análise.....	79
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	83
4.1	Discussão e resposta da primeira pergunta de pesquisa:	83
4.2	Discussão da segunda pergunta de pesquisa:	90
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
	REFERÊNCIAS	107
	APÊNDICES.....	118

1 INTRODUÇÃO

Atuo como professora de Inglês há mais de quinze anos e sempre me questioneei sobre os motivos que fazem os estudantes chegarem, ao último ano do Ensino Médio, sem o conhecimento básico de Língua Inglesa. Há de se convir que tanto professores¹, estudantes², escola e sociedade influenciam o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, assim como afirmam Celani (2010), Romero (2011) e Vygotsky (2007), ensino-aprendizagem é um trabalho conjunto. Porém, tendo em vista que a formação docente é um caminho imprescindível para atingir os propósitos educacionais e que a autonomia dos estudantes é uma forte aliada da aprendizagem, busco, nesta pesquisa, fazer uma reflexão crítica sobre minha própria prática de ensino com vistas a contribuir para desenvolver a autonomia dos meus alunos. Para isso, faço da sala de aula meu próprio laboratório de pesquisa, visando a repensar minha prática.

Essa oportunidade de refletir sobre minha própria prática foi encontrada, no programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA), na linha de pesquisa em Linguagem, Diversidade Cultural e Inovações Pedagógicas no ano de 2014. Esta pesquisa está inserida na área de concentração em formação de professores e área de interesse em Linguística Aplicada (LA), mais especificamente, no projeto Linguagem na Constituição do Educador. Assim sendo, baseio-me na LA para justificar a importância desta pesquisa, tendo em vista que Leffa (2001, p. 7) aponta que, na LA, “não criamos problemas para pesquisar, mas pesquisamos os problemas que já existem”, parto, então, de um problema inserido dentro do meu contexto de ensino e

¹ Utilizo os vocábulos professores, docentes e formadores para me referir a professores de um modo geral.

² Utilizo sinônimos do vocábulo estudantes, tais como: alunos, aprendizes e discentes como um recurso para evitar a repetição ao longo da dissertação.

procuro solucioná-lo enfrentando os desafios que estão por vir. Entretanto abro as portas da minha sala de aula e deixo de “navegar em terras firmes” para procurar soluções que possam beneficiar os estudantes.

Além disso, com base nas autoras Liberali, Magalhães e Romero (2003), que discorrem sobre a reflexão crítica e em Freire (2015) que menciona que devemos partir da teoria para a prática e da prática para a teoria, procuro, nesta pesquisa empírica, aliar minha prática à teoria e fazer uma reflexão crítica sobre ela, corroborando a visão das autoras mencionadas que afirmam que essa reflexão crítica acontece, quando partimos de um problema da prática e objetivamos questionar ações e razões que a alicerçam para transformá-la, caso seja necessário. Além dessas justificativas, esta pesquisa, também, pode servir de motivação para que outros professores possam refletir sobre sua própria prática.

A fim de situar o leitor sobre as pesquisas realizadas em sala de aula, como bem aponta Cavalcanti (1999), elas têm contribuído muito para a área de LA, no Brasil e há várias pesquisas que investigam a própria prática (FREITAS, 2002; MAGALHÃES, 2002) só para citar algumas, mas também, ainda, há muita resistência para se aventurar nesse caminho (BANDEIRA, 2006; ROMERO, 2010). Já, em nível internacional, André (2006) destaca que há propostas de pesquisa, voltadas ao desenvolvimento da prática docente, como as de Stenhouse (1984), que concebem o professor como investigador da sua prática e as de Elliot (1996), que abordam a reflexão, para melhorar a prática, ambos os autores britânicos.

Ainda sobre a resistência de pesquisar a própria prática, Cavalcanti (1999) e Moita Lopes (1996) apontam que, normalmente, os pesquisadores não estão muito abertos a participarem de pesquisas, na posição de pesquisado, porque se sentem vulneráveis. Porém, no caso deste trabalho, além de fazer uma pesquisa, proponho-me a pesquisar a mim mesma, com vistas a refletir sobre

minha prática docente e a propor práticas que fomentem a autonomia dos estudantes, já que, no dia a dia da sala de aula, em meio a tantas questões para resolver, fica difícil pararmos para refletir sobre nossas ações e, conforme aponta Cavalcanti (1999), os problemas aparecem, são contornados e a vida continua sem que nenhum registro seja feito.

No entanto, nesta pesquisa, faço um registro das minhas aulas por meio de diários reflexivos³ (REICHMANN, 2013a) ou diários de aula (ZABALZA, 2004), uma ferramenta de apoio para a formação docente (CRUZ; REIS, 2002; LIBERALI, 2002), durante um semestre letivo. Nesses diários, descrevo minha prática diária, informo sobre minhas escolhas didáticas e, conseqüentemente, reflito sobre aspectos que poderiam ser reconstruídos, alterando e compreendendo minhas questões identitárias. Por meio desses diários, reflito como agia, como ajo e como poderei agir, ratificando, assim, as múltiplas identidades do homem contemporâneo (BAUMAN, 2005; HALL, 2005).

Destarte, o **objetivo geral** desta pesquisa é refletir sobre minha formação docente, com vistas a contribuir para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de Língua Inglesa dos estudantes do curso técnico em Zootecnia integrado ao ensino médio.

Vale ressaltar que, na instituição em que atuo, a disciplina Língua Inglesa, com carga horária de 55 minutos semanais, é ofertada para os cinco cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, contexto em que realizo esta pesquisa.

³ Adotei esta nomenclatura, seguindo, além de Reichmann, as autoras Dias (2013) e Freitas e Medrado (2013), entre outras, por achá-la mais condizente com a proposta apresentada neste trabalho e por considerar este adjetivo uma característica peculiar dos meus diários.

Já os **objetivos específicos** desta pesquisa são:

- a) Narrar minhas aulas em um diário reflexivo.
- b) Identificar as ações que desempenhei com vistas a contribuir para o desenvolvimento da autonomia de aprendizagem dos estudantes.
- c) Fundamentar, linguisticamente, as análises de dados sobre a contribuição de minhas ações para o desenvolvimento da autonomia.
- d) Discutir a formação docente com vistas ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Dessa forma, para delinear a análise de dados, elaborei as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Quais foram minhas ações para contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e como estas ações podem ser identificadas linguisticamente?
- b) Como interpreto minhas ações visando a contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes?

É pertinente justificar que, ao longo deste trabalho, adoto o termo língua adicional, o qual se refere a qualquer língua aprendida após a língua materna, sem se importar se o aprendiz está aprendendo a língua na comunidade na qual ela é falada ou não. Além disso, a utilização do termo língua estrangeira pode gerar estranheza e distanciamento. Ao acreditarmos que as duas principais línguas, utilizadas para comunicação transnacional, que são o inglês e o espanhol, são úteis e necessárias entre nós e constituem a nossa formação cidadã, utilizar este termo é um convite para participar da nossa própria sociedade, seguindo um caminho menos preconceituoso, conforme destaca Rajagopalan (2005 citado por NICOLAIDES; TÍLIO, 2011).

No que concerne ao papel da linguagem, vale salientar que as escolhas linguísticas estão estreitamente relacionadas ao significado do texto (ROMERO, 2004; SMOLKA, 2004) e, desta forma, a linguagem tem um papel preponderante, nesta pesquisa, pois ela serviu para materializar meus pensamentos, durante a escrita dos diários e, para respaldar as respostas encontradas, durante a análise de dados, pautada nos pressupostos da gramática sistêmico-funcional de Halliday (1994).

Direcionada pelas perguntas de pesquisa, já citadas anteriormente, construí meu trabalho da seguinte forma. Após este primeiro capítulo, o da Introdução, elaboro, no segundo capítulo, a Fundamentação Teórica que trata dos seguintes temas numa ordem sequencial: Ensino de Língua Inglesa desde os seus primórdios até chegar à atualidade; Autonomia, bem como as estratégias que a propiciam, com destaque para as Estratégias de Aprendizagem; Formação Docente, num enfoque continuado e crítico-reflexivo; e finalizo com questões sobre Linguagem e Identidade Docente, dando relevância à Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), utilizada para respaldar os dados desta pesquisa.

No terceiro capítulo, discorro sobre a Metodologia utilizada, para desenvolver esta dissertação, bem como trato do contexto e instrumento de pesquisa, participantes e procedimentos de análise.

No quarto capítulo, apresento a discussão dos dados analisados e respondo as perguntas de pesquisa.

Para finalizar, no capítulo seguinte, teço minhas considerações finais sobre este trabalho, apontando o impacto que esta pesquisa teve em minha prática e as sugestões para futuras pesquisas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apresento, neste capítulo, a fundamentação teórica que embasou meu estudo. Para isso, traço uma sequência de apresentação dos temas propostos neste trabalho. Início, portanto, dissertando sobre o ensino de língua inglesa, construindo um histórico das abordagens utilizadas, embora elas não estejam limitadas a épocas e às características pertencentes a elas. Em seguida, abordo sobre a questão da autonomia e, tendo em vista que as estratégias de aprendizagem estão muito atreladas a ela, pois são um forte alicerce para o seu desenvolvimento, discorro sobre as estratégias de aprendizagem. Construo, em seguida, um panorama da formação dos professores de línguas, numa perspectiva crítico-reflexiva, apontando a importância desse processo reflexivo, ao qual me submeti para o desenvolvimento docente.

Incluo, ainda, neste capítulo, o tema linguagem e identidade docente, salientando a estreita relação entre elas e encerro com a perspectiva de linguagem, segundo a LSF, cuja teoria possui uma base semântica e não sintática.

2.1 Ensino de Língua Inglesa

Até a década de 1970, para ter sucesso no ensino de línguas, o primordial era escolher o melhor método e, por meio desse método, os professores eram “treinados” para seguir, exatamente, o que era indicado por institutos de idiomas. Dessa forma, tanto professores como alunos não tinham autonomia para escolher o modo que queriam ensinar ou aprender. O centro da aula era o professor, o qual obedecia às instruções do método e o aluno às do professor. Já, nos anos 90, o método como modelo de ensino perdeu espaço para a abordagem e, em 2003, foi publicado, no Brasil, o artigo originado do

manuscrito do professor inglês Dick Allwright, em 1991, intitulado “A Morte do Método”. Nesse mesmo ano, o indiano Nagore Prabhu publicou, nos Estados Unidos, o artigo original intitulado “*There’s no Best Method. Why?*”⁴ (ALMEIDA FILHO, 2009).

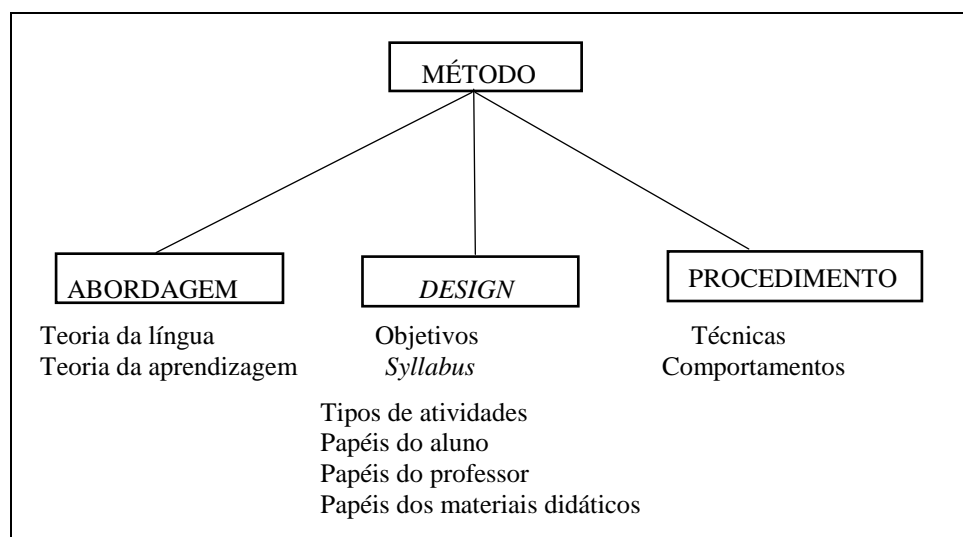
Todavia Oliveira (2014) aponta que, embora os teóricos pós-método, ainda, afirmem que a era dos métodos acabou, nenhum deles apresenta dados de pesquisa para sustentar essa afirmação. Segundo o autor, essa declaração originou-se das profundas incertezas teóricas vivenciadas na área de ensino de línguas adicionais. Com base nos dados da pesquisa feita por Liu (2004 citado por OLIVEIRA, 2014) confirma que, entre os dez métodos incluídos na pesquisa, 84% dos respondentes pareciam estar familiarizados com a abordagem comunicativa e 74% com o método eclético. Sendo assim, a pesquisa de Lui mostrou que, ainda, há lugar para os métodos de ensino de línguas adicionais na era pós-método.

No que tange aos termos método e abordagem, é muito comum encontrar, na literatura da área de Linguística Aplicada, textos que misturam esses termos. Tanto Almeida Filho (2009) quanto Leffa (1988) explicam que a abordagem é um termo mais amplo que engloba as crenças e os pressupostos teóricos, já o método pode estar dentro da abordagem e trata-se do processo de ensinar a língua-alvo, do planejamento e da avaliação de um curso. Leffa, ainda, acrescenta que a confusão dessa terminologia é pela generalização que se fazia com o termo “método” que, no passado, era usado no sentido amplo e restrito, ou seja, o método englobava tanto a fundamentação teórica quanto a elaboração de normas para a criação de um curso. Para melhor exemplificação, pode-se dizer que o Método Direto, na verdade, é uma abordagem, pois tem o pressuposto de que se aprende uma língua, por meio da própria língua, proibindo-se o uso da língua materna.

⁴ Não há o melhor Método. Por quê?

Para melhor delinear os conceitos sobre método e abordagem e outros termos, segue um quadro com um esquema gráfico, criado por Oliveira (2014, p. 68), baseado em Richards e Rogers (1994).

Quadro 1 - Distinção entre os conceitos método, abordagem, *design* e procedimento.



Fonte: Oliveira (2014, p. 68).

Vilaça (2008) aponta as concepções de Anthony (1963) e Richards e Rogers (1986) sobre o termo método que são, frequentemente, destacados na literatura sobre ensino de línguas. Para Anthony (1963 citado por VILAÇA, 2008) método é um estágio intermediário entre a abordagem de ensino e as técnicas, as quais se referem às estratégias, atividades e recursos aplicados pelo professor para que o método alcance seu objetivo pedagógico. Portanto, para este autor, a relação entre abordagem, método e técnicas acontece, nesta sequência, de forma hierárquica. Nessa visão, uma abordagem pode gerar vários métodos e esses são realizados por diferentes técnicas que, por sua vez, podem ser adotadas por métodos distintos.

Já, para Richards e Rogers (1986 citado por VILAÇA, 2008), o método deixa de ser um estágio hierárquico intermediário para formar um conjunto harmônico entre a abordagem, desenho e procedimento. Segundo Oliveira (2014), as abordagens são as concepções do professor sobre línguas e aprendizagem. O desenho (*design*) são os objetivos e programas de ensino, englobando o papel dos envolvidos no processo: professor, estudante e material didático. Em outras palavras, o *design* é o plano ou programa de disciplina, do qual fazem parte o conteúdo programático (*syllabus*), tipo de atividades e papéis dos professores, estudantes e materiais didáticos. Os procedimentos são as técnicas, comportamentos, práticas e estratégias que levam à execução de um método. Em outras palavras, “o procedimento é o conjunto de ações que implementa o que está delineado no *design*” (OLIVEIRA, 2014, p. 68).

Ainda, na concepção de Oliveira (2014, p. 66), “Todo professor de Inglês tem a obrigação pedagógica de saber o que é método de ensino, mesmo que seja para tomar a decisão de não adotar um determinado método ou de se recusar a usar esse conceito”.

Oliveira (2014, p. 71), também, frisa que é “necessário que o professor se pergunte sobre a teoria de língua e sobre a teoria de aprendizagem que dão sustentação à sua prática pedagógica” e, com isso, verificar se as atividades e técnicas que utiliza estão casadas com essas teorias. Parece-me que, muitas vezes, não agimos coerentemente, uma vez que essa ação é construída social e historicamente, sem, na maioria das vezes, ser consciente. Pesquisas como essa que estou fazendo, cujo foco está na própria prática pedagógica, favorecem a compreensão desse agir, pois, com as atribuições cotidianas, os professores acabam agindo, automaticamente, sem pensar, sistematicamente, nas questões apontadas inicialmente.

Dada essa distinção entre os conceitos, pauto-me nos autores Leffa (1988) e Paiva (2012), para explicitar as diversas abordagens de língua inglesa,

que eram, tradicionalmente, conhecidas como método (LEFFA, 1988) e seus pressupostos teóricos de forma cronológica, a fim de compreendermos melhor como era o ensino de Língua Inglesa no passado até chegar aos nossos dias, desde a gramática tradicional até a abordagem comunicativa. Assim, como Leffa (1988), utilizo a terminologia “abordagem” em vez de “método” que é utilizado por outros autores, como Paiva (2012), por exemplo.

A **Abordagem da Gramática e da Tradução** é a metodologia mais antiga e foi criada, no final do século XVIII, a fim de satisfazer o interesse das pessoas cultas. Essas pessoas eram familiarizadas com a gramática clássica que estudavam de forma autônoma, cujo objetivo final era apreciar a cultura e a literatura da língua adicional.

Nessa abordagem, o ensino de vocabulário é realizado, por meio de uma lista de palavras traduzidas, para o aluno memorizar e, por meio de exercícios de tradução ou versão, para que esse vocabulário seja fixado e a gramática é ensinada de forma dedutiva, ou seja, o professor aponta a regra e, em seguida, fornece os exemplos. A pronúncia e entonação não eram trabalhadas na sala de aula, pois toda informação era dada na língua materna do aprendiz e com ênfase na forma escrita da língua. Nessa perspectiva, não era necessário o professor saber a língua e, sim, saber sobre a língua⁵.

A **Abordagem Direta**, tradicionalmente conhecida como “Método Direto”, privilegiava-se a fala e o uso da língua materna era, totalmente, abolido, nem a tradução poderia ser feita, pois o aluno deveria aprender a pensar na língua. A gramática era aprendida de forma indutiva, ou seja, forneciam-se, primeiro, os exemplos, para que, depois, os estudantes deduzissem a regra. As evidências de uso desta abordagem surgiram no século XVI, período em que Montaigne, considerado o criador do ensaio, aprendeu a língua latina pelo

⁵ Saber sobre a língua significa que o importante é saber sobre a estrutura da língua explicando as regras e não saber falar a língua.

“Método Direto”, caso citado pelos defensores desta abordagem como um exemplo de sucesso (LEFFA, 1988).

O vocabulário deixou de ser ensinado, isoladamente, o que era crítica de muitos especialistas da área e passou a ser inserido em frases. Mais tarde, também, sofreu muitas críticas de forma humorada, como pode ser visto nas crônicas de Rubem Braga⁶ e de Luís Fernando Veríssimo (PAIVA, 2005b).

Essa abordagem, também, é conhecida como Método Berlitz, porque foi Maximilian Berlitz que a levou da Europa para os Estados Unidos e criou o curso Berlitz, conhecido em vários países. Dentre os pressupostos dessa abordagem, está o mito de que os professores nativos são melhores do que os não nativos, porém apresenta o princípio no qual a participação ativa do estudante é valorizada (OLIVEIRA, 2014).

Para Leffa (1988), essa abordagem foi introduzida, no Brasil, em 1932, no Colégio Pedro II, ou seja, no século XX. Já, para Paiva, ela surgiu no final do século XIX. Outra discrepância entre os autores é que Leffa afirma que esta abordagem teve dificuldades de expansão, provavelmente, porque, após o entusiasmo inicial da Abordagem Direta, os professores acabavam recorrendo à abordagem da gramática e a tradução que era utilizada pela maioria dos professores. Já Paiva declara que este método (nomenclatura usada por esta autora) teve bons resultados, no Brasil e, ainda, é opção de muitos professores.

Sobre a **Abordagem para Leitura**, Leffa (1988) explana que ela surgiu após uma das maiores pesquisas já realizadas sobre o ensino de línguas pelos *Modern Foreigner Language Studies* (MFLS). A conclusão dessa pesquisa foi que o objetivo da aprendizagem deveria ser prático e, para isso, propuseram uma mescla das duas abordagens existentes até o momento. Da abordagem da gramática e da tradução, enfatizava-se a língua escrita, com reformulação das

⁶ A crônica completa de Rubem Braga está disponível em: <<http://veredasdalngua.blogspot.com.br/2011/07/texto-aula-de-ingles-rubem-braga.html>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

regras gramaticais. Da abordagem direta, adotava-se o argumento de que a aprendizagem acontecia se houvesse exposição à língua. Outro argumento apresentado era de que não era possível desenvolver as quatro habilidades, no ensino secundário, portanto a necessidade dos alunos pedia uma abordagem, logicamente, voltada para a leitura, dando uma ênfase mínima na pronúncia das palavras e a gramática restringia-se ao necessário para a compreensão dos textos.

Segundo o mesmo autor, a abordagem para leitura, que surgiu na década de 1930 e permaneceu até o fim da Segunda Guerra Mundial, foi muito criticada, principalmente, pelo fato de ser trabalhada apenas uma habilidade para fins específicos. “Incapacidade do aluno em aprender e/ou do professor ensinar”; “alteração da ordem natural das coisas” e “exclusividade na leitura, terminava o aluno não sabendo nem a ler” foram alguns dos argumentos citados pelos críticos da abordagem.

A **Abordagem Audiolingual** surgiu, durante a Segunda Guerra Mundial, conhecida, também, como o método do exército, pois o exército americano precisava de falantes fluentes em várias línguas e, com a abordagem de leitura, não foi possível encontrar pessoas com este perfil. Sendo assim, foram criados cursos intensivos, com turmas reduzidas e o método foi um sucesso, apesar de, aparentemente, não demonstrar muita novidade, pois, corroborando Leffa, era apenas uma “reedição da Abordagem Direta”.

Essa abordagem é conhecida, também, como áudio-oral e audiovisual e apresentava cinco premissas, a saber: “A língua é fala, não escrita”; “A língua é um conjunto de hábitos”; “Ensine a língua, não sobre a língua”; “A língua a ser ensinada deve ser a que os nativos utilizam, não a que pensamos que eles utilizam”; “As línguas são diferentes”.

A Abordagem Audiolingual dominou até o início dos anos setenta e contava com o apoio de nomes como: Skinner, na Psicologia e Bloomfield, na Linguística, porém, com a chegada do Humanismo e Cognitívismo, na área da

psicologia, não se aceitava mais a ideia de fragmentação e automatismo na aprendizagem. Aliás, os exercícios mecanizados e a repetição de frases que eram produzidas, priorizando a forma em vez do significado, foram muito criticados, principalmente, por não fazer o aluno pensar, mas, sim, “papaguear”, conforme relata Leffa (1988). Com essa técnica, os alunos acabavam não conseguindo se expressar, quando se deparavam com situações reais de uso da língua, apresentando, dessa forma, a mesma falha de aprendizes que aprendiam com as metodologias anteriores.

Leffa (1988), ainda, explica que essa foi uma das crises mais sérias no ensino de línguas, porque, quando uma abordagem era rejeitada, havia outra para oferecer e, desta vez, os linguistas não apresentavam uma solução. Obviamente, este não foi o fim do ensino de línguas e outras abordagens, com propostas inusitadas, despontaram no período de transição entre a abordagem audiolingual e a comunicativa.

Retornando a questão de nomenclatura, afirmo que tanto para Paiva (2012), quanto para Oliveira (2014), as abordagens da gramática e da tradução, audiolingual e direta são chamadas de método e estão sedimentadas na teoria estruturalista da língua. Paiva explica que a aprendizagem da primeira é feita por tradução, da segunda por formação de hábitos automáticos e da terceira por associação de elementos mais simples aos mais complexos.

A última abordagem sobre a qual discorro é a **Abordagem Comunicativa**. Foi nessa abordagem que se abriram vários caminhos para o ensino-aprendizagem de línguas, como, por exemplo: a criação de cursos instrumentais; o uso da língua materna como mediadora no processo de ensino-aprendizagem e o reconhecimento de que os erros fazem parte do processo. Além disso, os aspectos afetivos passam a ter mais relevância e o ensino passa a ser focado no estudante e não mais no professor, conforme já afirmava Freire (2015, p. 47) “ensinar não é transferir conhecimento”. Portanto, o ensino passa

ou, ao menos, deveria passar a focar mais nas necessidades dos estudantes, naquilo que faz sentido para eles e naquilo que os faça crescer como cidadãos no mundo (ALMEIDA FILHO, 2009).

Outrossim, há mais foco no sentido do que na forma e, para atingir seus objetivos, os discentes necessitam “aprender a aprender”, tornando-se autônomos e conscientes sobre o que aprenderam e como aprenderam (metacognição). Abertura para o diálogo, conforme aponta Freire (1987), do professor com o estudante e não do professor para o estudante e sobre o estudante. Para oferecer um conteúdo programático, baseado nas necessidades dos discentes, o diálogo deve ser a base do relacionamento professor-estudante.

Com o advento da Abordagem Comunicativa, o ensino de línguas deixa de priorizar determinadas habilidades, para viabilizar o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, sem uma ordem sequencial. A ênfase, em determinada habilidade passa, ou deveria passar, a ser focada nas necessidades e desejos dos educandos e não mais na imposição da abordagem e do professor. O ponto central da aula é o estudante e o professor assume uma postura mais de facilitador e orientador, deixando de lado o papel de autoridade e transmissor de conhecimentos (ALMEIDA FILHO, 2009; LEFFA, 1988).

Outra característica, dessa abordagem, é a utilização da linguagem autêntica em diversos gêneros textuais (piadas, propagandas, notícias de jornal, e-mail, dentre outros); o incentivo à autonomia e a interação estudante-estudante, estudante-professor, o que é bastante preconizado nos PCN- LE.

Contudo, estudiosos da área, como Thompson (1996), por exemplo, chamam a atenção para a interpretação dada a essa abordagem. Como nas abordagens estruturalistas, a gramática era vista como protagonista no ensino de línguas, muitos pensam que abordagem comunicativa significa não ensinar gramática e que significa focar apenas na oralidade, apenas interagir ou fazer joguinhos e dinâmicas.

Mas, na verdade, o que não é preconizado, nessa abordagem, é que a gramática seja ensinada de forma descontextualizada e artificial, como a famosa frase “*The book is on the table*” (PAIVA, 2012; PAIVA; FIGUEIREDO, 2005), e, sim, que ela seja ensinada à medida que aparecem os tópicos gramaticais em textos genuínos, a fim de contribuir para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (COLLINS, 2010). Ademais, a autora, também, enfatiza que a proposta, para novas funções ao texto e gramática, está concatenada a uma concepção de gramática funcional e sistêmica com utilização de gêneros textuais e uma prática apoiada numa abordagem instrumental de línguas.

Com a “Abordagem Comunicativa”, muitas concepções são mudadas e a língua passa a ser constituída de “léxico gramaticalizado” e não mais “gramática lexicalizada”, pois não é “apenas objeto de estudo, mas também o meio de comunicação” (PAIVA, 2012, p. 67). Sendo assim, a aprendizagem se dá pelo uso da língua e pela interação.

O ensino de leitura ganhou força com o projeto pioneiro intitulado “Ensino de Inglês Instrumental nas Universidades Brasileiras”. Esse projeto foi idealizado por professores universitários alcunhados de “formigas persistentes e laboriosas”, por Freire (2009), pois os profissionais que aderiram a ele tiveram que romper barreiras, tais como: ministrar aulas de Inglês em língua materna e reformular o pensamento, como a ideia reducionista de que a abordagem é utilizada apenas para o ensino de leitura e/ou estratégias de leitura.

A autora explana, também, que o Inglês Instrumental está focado nas necessidades dos estudantes e foi desenvolvido por profissionais que se dedicam a esse tipo de pesquisa, assim como às pesquisas sobre expectativas e lacunas de aprendizagem, gêneros textuais e atividades de trabalho, ou seja, são profissionais reflexivos que observam os impactos ocorridos durante e depois de suas ações na sala de aula e que desejam formar estudantes igualmente reflexivos.

Paiva (2012) explana que, depois que o Inglês Instrumental foi implementado nas universidades brasileiras, com o propósito de capacitar os alunos a ler textos de suas áreas de formação, passaram, também, a adotá-lo nas escolas do ensino básico, seguindo os preceitos dos PCN. Porém, segundo relatos das narrativas do projeto da AMFALE (Aprendendo com Memórias de Falantes e de Aprendizes de Línguas Estrangeiras) da UFMG, sob a responsabilidade da autora mencionada, os estudantes eram contrariados, porque o desejo de fomentar as habilidades orais não era atendido, embora o uso do Inglês Instrumental não restringisse o uso de outras habilidades, além da prestigiada que era a leitura.

Além disso, a autora aponta que, embora o sonho dos aprendizes seja falar inglês e eles se mostram decepcionados, quando a escola não atende às suas expectativas, muitos professores acham ser impossível trabalhar oralidade em salas numerosas e heterogêneas. Para Paiva (2012), essa crença é decorrente de práticas antigas, nas quais o processo de ensino-aprendizagem está centrado no professor. As atividades podem ser desenvolvidas com trabalhos em pares ou grupos e a heterogeneidade deve ser um aspecto a favor desse tipo de trabalho, pois, ao trabalhar com duplas ou grupos, é possível fazer um trabalho individualizado, já que todos terão a chance de falar. Cabe, portanto, ao professor monitorar as atividades, para descobrir o que os alunos são capazes de fazer, para dedicar mais tempo aos que mais necessitam de ajuda.

Dentro da perspectiva sociointeracionista, Paiva (2010) aponta que, para falarmos uma língua, é necessário que façamos uso dessa língua interagindo com o outro, independente desse outro ser mais ou menos competente. Isso significa que até os estudantes mais proficientes podem se beneficiar, ao interagirem com o outro, pois o fato de ajudar o outro pode fazê-lo rever o conteúdo estudado, contribuindo para uma maior fixação da aprendizagem, conforme se pode verificar em seu corpus de narrativas de aprendizagem.

No conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZDP), Vygotsky (2007) preconiza que a distância entre o desenvolvimento real e o potencial é alcançada com a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. Porém, corroborando Paiva (2010), acredito que a ZDP pode ser atingida não só na cooperação com os capazes, mas, sim, na interação com o outro, embora não se possa negar que esse outro pode vir a ser, também, um elemento inibidor da aprendizagem.

Embora a proposta da Abordagem Comunicativa, que foi implantada no Brasil nos anos oitenta, tenha quebrado muitos paradigmas no ensino de línguas, não podemos afirmar que ela seja a mais adequada, pois, se assim o fizermos, estaremos cometendo o mesmo erro que ocorria nas abordagens anteriores: a última era sempre a melhor. Porém, os conceitos de autonomia e estratégias de aprendizagem, que serão explanados, posteriormente, neste trabalho, só surgiram por meio dessa abordagem.

Ainda, sobre a questão do método e abordagem, corroboro os autores Leffa (1988), Oliveira (2014) e Paiva (2012), os quais postulam que não existe o método perfeito, e o que pode ser considerado excelente, para alguns aprendizes ou professores, pode não ser para outros. Paiva (2012) destaca que algumas versões dessa abordagem não foram bem aceitas e que os materiais didáticos que têm mais êxito, continuam apresentando algumas características estruturais. Leffa (1988) aponta que a abordagem comunicativa já foi muito criticada pela falta de objetivos. Sendo assim, os cursos devem ser planejados de acordo com as necessidades dos estudantes. Reforçando o que foi dito acima, corroboro a citação de Leffa (1988, p. 230) ao afirmar que “nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir”, por isso, o autor sugere que os professores devem incorporar o novo ao antigo, considerando o conhecimento, a experiência e o contexto no qual estão inseridos.

A seguir, tendo em vista que as abordagens surgidas a partir do “Método Direto” contaram com contribuições da psicologia, conforme postula Paiva (2012), pauto-me, nessa autora, para construir um quadro que relaciona as abordagens com as respectivas teorias de aprendizagem.

Quadro 2 - Relação abordagens e teorias da aprendizagem.

ABORDAGEM	TEORIA DA APRENDIZAGEM	RESPONSÁVEL PELA TEORIA	PRESSUPOSTOS E CARACTERÍSTICAS DAS TEORIAS
“Método Direto”	Associacionismo	-	Por meio das associações de ideias, os aprendizes passam a pensar na língua-alvo. A tradução é banida; gestos, mímicas e objetos são usados para ajudar a pensar em inglês.
Abordagem Estrutural ou Método Áudio-Oral	Behaviorismo	Skinner	A aprendizagem é incentivada por meio de estímulos e respostas e é adquirida mecânica e automaticamente.
Abordagem Comunicativa	Sofreu influências das teorias humanistas e atualmente o sociointeracionismo tem tido bastante destaque, mesmo sem a explicação de uma teoria de aprendizagem inicial sobre a abordagem.	Vygotsky	Aprendizagem pela comunicação real e por tarefas e linguagem significativas. Uso da língua de forma contextualizada. Interação com o outro.

Fonte: Paiva (2012, p. 31-34).

Este quadro tem por objetivo ajudar o professor a identificar melhor qual a teoria da aprendizagem e abordagem que ele utiliza em sua prática, tendo em vista o que já foi discutido, anteriormente, sobre a necessidade dessa

identificação. Ademais, é preciso que o professor estimule o desenvolvimento da autonomia de seus alunos, assunto sobre o qual disserto a seguir.

2.2 Autonomia

Ensinar é, pois, uma educação do ato; uma condução da potência ao ato que só o próprio aluno pode fazer. [...] o professor tudo que faz é en-sinar (inseginire), apresentar sinais para que o aluno possa por si fazer a educação do ato do conhecimento (LAUAND, 2004).

A epígrafe acima foi elaborada pelo professor Jean Lauand (2004 citado por ALBERTUNI, 2014, p. 92), para definir o ensino na visão de São Tomás de Aquino. Para esse filósofo do séc. XIII, o mestre era o ato e o aluno a potência, sendo assim, a função do mestre era conduzir o aluno para fazer a passagem do “conhecimento potencial para um ato de conhecimento” (ALBERTUNI, 2014, p. 88). Percebe-se, desse modo, que, no século XIII, já se pensava no papel do professor como mediador da aprendizagem e não transmissor de conhecimento e no estudante como um aluno ativo e não passivo nesse processo de aprendizagem. Haja vista que São Tomás já sinalizava que o ensino dependia dos conhecimentos prévios dos alunos que funcionavam como sementes que germinariam um novo conhecimento. Porém, voltando à epígrafe acima, na minha leitura, fica claro que deve partir do estudante essa vontade de aprender e que cabe aos professores estimular e despertar essa vontade neles. É aí, portanto, que entra a questão da autonomia, mencionada nos estudos contemporâneos, mas já apontada há mais de oito séculos.

Logo, criar estímulos e motivação, para que desperte nos alunos a vontade de aprender, é um desafio constante dos professores e desenvolver a autonomia dos estudantes é um ponto crucial. Essa constatação pode ser ratificada, quando Leffa (2003) afirma que, para aprender uma língua adicional, é necessário que o aluno seja autônomo. Porém, se o aluno não o for, ele pode

aprender a ser, primeiramente, com o auxílio de um professor, para, posteriormente, passar a caminhar com suas próprias pernas.

No que tange ao conceito de autonomia, encontramos várias definições na literatura sobre o assunto. Para Wisniewska (1998 citado em PAIVA, 2005a), autonomia é a habilidade de controlar o seu próprio aprendizado para maximizar todo o seu potencial. Segundo Paiva (2005a, p. 3), “definir autonomia não é uma tarefa fácil”⁷, tanto que Dickinson (1987) e Little (1991) preferem definir o que não é autonomia. Para o primeiro autor citado por Paiva (2005a), estudar sozinho não é sinônimo de autonomia. Muitas vezes, os trabalhos desenvolvidos, coletivamente, em sala de aula ou fora dela, desenvolvem e estimulam mais a autonomia dos estudantes.

Embora muitas pessoas confundam autonomia com autodidatismo, fica claro que, para ser autodidata, é necessário ser autônomo, porém ser autônomo não significa aprender sem um professor. Um dos papéis de um bom professor é contribuir, para o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes, além de estimulá-los a compartilhar seus conhecimentos com os colegas. Dentro dessa perspectiva, Little (1991 citado por PAIVA, 2005a) postula que autonomia não é sinônimo de autoinstrução, nem algo que os professores fazem para seus alunos. Além de não ser um comportamento facilmente descrito, pode se manifestar de várias formas. Para esse autor, autonomia é a capacidade de autodireção, a qual é exercitada ao planejar, monitorar e avaliar as atividades abrangendo tanto o conteúdo quanto o próprio processo de aprendizagem.

Paiva (2005a) traz, também, a definição de autonomia dada por Holec (1981, p. 3). Para ele, autonomia é “a habilidade de se responsabilizar pelo próprio aprendizado”. Esta definição, bem como a de Little (1991), é considerada ingênua pela autora, pois ela argumenta que não podemos desconsiderar outros fatores que interferem no processo de aprendizagem. Além

⁷ Tradução minha. Trecho original: Defining autonomy is not an easy task”

do mais, nossos alunos não estão acostumados a agirem, ativamente, nas aulas, como bem ressalta Magno e Silva (2008), já que somos frutos de uma educação centrada no professor (FREIRE, 2015), não é fácil fazer com que os alunos pensem diferente. Aliás, esse é um dos desafios que devemos enfrentar se quisermos alunos mais autônomos e motivados para o ensino de línguas. É preciso ensiná-los a aprender.

Outra conceituação sobre autonomia é fornecida por Pennycook (1997, p. 39) mencionado por Paiva (2005a, p. 5). Para o autor, autonomia é “a luta para se tornar autor do seu próprio mundo, para ser capaz de criar seu próprio significado, para aspirar alternativas culturais no meio dos aspectos políticos culturais de sua vida diária”⁸. Portanto ser autônomo é ser cidadão, conquistar seu espaço e desenvolver sua emancipação intelectual. É sair do comodismo e lutar por um mundo melhor.

Segundo Benson (2001), autonomia é a capacidade de controlar seu próprio aprendizado. Interessante ressaltar aqui que o autor postula que esta definição é dada, no livro em que está escrevendo, ou seja, as diversas definições de autonomia podem variar até da mesma pessoa em contexto ou tempos diferentes. O autor complementa que autonomia é uma capacidade multidimensional e, acrescento, com base em Paiva (2005a), ao citar o mesmo autor, multifacetada e complexa. Magno e Silva (2008), também, corrobora esses autores e acrescenta que a autonomia está ligada a outras áreas, tais como fatores afetivos, motivação, estratégias de aprendizagem e estilos de aprendizagem. Portanto é necessário que os aprendizes reconheçam e reflitam sobre essas áreas, a fim de auxiliá-los no desenvolvimento da autonomia.

Destaco, ainda, que o aprendiz pode, em algumas situações, querer ser autônomo, como pode, em outras, achar mais interessante não ser. Portanto,

⁸ Tradução minha. Trecho original: “the struggle to become the author of one’s own world, to be able to create one’s own meaning, to pursue cultural alternatives amid the cultural politics of everyday life”

nessa linha de pensamento, Littlewood (1996 citado por PAIVA, 2005a) considera que uma pessoa é autônoma, quando ela tem capacidade de fazer suas próprias escolhas, porém essa capacidade depende de dois fatores: habilidade ou disposição e, às vezes, a pessoa tem habilidade e não tem disposição ou vice-versa.

Nesse sentido, Leffa (2003) aponta que a autonomia enfrenta algumas restrições de ordem prática, tanto da parte do aluno, quanto da escola e do professor. Por parte dos professores, a maior restrição é que eles se sentem ameaçados, por perderem a autoridade, tanto na aceção de poder e controle da sala de aula, quanto no sentido abstrato de ser autoridade em determinado assunto. No entanto, na sala de aula, onde o professor estimula a autonomia, qualquer pergunta pode surgir e o professor não tem obrigação de saber tudo, pois seu papel é ser uma ponte para facilitar a aprendizagem do aluno.

Considerando o argumento de Benson e Huang (2008) de que o conceito de aluno autônomo está atrelado ao de professor autônomo, em consonância com essa premissa, aponto, a seguir, os conceitos de alguns autores citados por eles para definirem um professor autônomo.

Quadro 3 - Definições de professor autônomo.

Autor	Professor autônomo
Breen e Mann (1997 citado por BENSON; HUANG, 2008)	É aquele que possui autoconhecimento, acredita e confia nos aprendizes e tem o desejo de estimular a autonomia de seus alunos. Além disso, na sala de aula, ele age como um recurso para o aluno, compartilha decisões, facilita a ação colaborativa, gerencia riscos, é um oportunista paciente e dá apoio aos aprendizes. O autor, ainda, reforça que, para que isso ocorra, é necessário que o professor reconheça e declare sua própria autonomia.
Little (1995 citado por BENSON; HUANG, 2008)	É aquele que possui responsabilidade para ensinar e controle sobre o processo de ensino. Para esse autor, a autonomia funciona como uma via de mão dupla, ou seja, a responsabilidade e controle que o professor deve assumir, ao ensinar, deve ser a mesma que o aluno deve assumir ao aprender.
Thavenius (1999 citado por BENSON; HUANG, 2008)	É aquele que reflete sobre o seu papel de professor e que, ao refletir, pode mudar suas ações, além de ajudar seus alunos a serem autônomos, ou melhor, é aquele que é independente o suficiente para permitir que seus alunos se tornem independentes.
McGrath (2000 citado por BENSON; HUANG, 2008)	É aquele que possui um desenvolvimento profissional autogerido. Para esse autor, também, é crucial a forma como o professor reage aos obstáculos.
Barfield et al. (2002 citado por BENSON; HUANG, 2008)	É aquele que entende e explicita os obstáculos que pode enfrentar e trabalha, colaborativamente, confrontando-os e transformando-os em oportunidade para transformação. Além de considerar que o professor deve, continuamente, perguntar-se como pode fomentar o ensino autônomo dos estudantes.

Pelo que percebo, a partir de minhas leituras, todas as definições dadas de um professor autônomo convergem com as de um professor reflexivo (a ser explanado mais adiante) e estão, intrinsecamente, relacionadas com a autonomia do aluno. Dessa forma, o quadro acima foi construído com intuito de contribuir para minha reflexão sobre o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Por fim, com base em Paiva (2005a), que define autonomia como um sistema sociocognitivo complexo e que envolve diversos fatores, destaco-os na relação a seguir. Todavia é importante mencionar que esses fatores não se limitam a esta lista e nem todos serão discutidos, neste trabalho, a fim de que não se perca o foco da pesquisa.

- a) Autonomia envolve autoconfiança, motivação, afetividade e autoestima.
- b) Autonomia envolve estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas.
- c) Autonomia envolve necessidade, idade, independência, liberdade e senso crítico.
- d) Autonomia depende da disposição do aprendiz para responsabilizar-se pela sua própria aprendizagem.
- e) Autonomia requer consciência do processo de aprendizagem.
- f) Autonomia pode ser inata ou aprendida.
- g) O professor pode ajudar o aprendiz a ser autônomo dentro e fora da sala de aula.
- h) Autonomia envolve uma mudança de relações de poder.
- i) Autonomia se manifesta em diferentes graus, os quais podem variar de acordo com as condições externas ou internas.
- j) Autonomia envolve ter disposição para aprender e para comunicar-se.
- k) Autonomia envolve crenças e experiências prévias.

- 1) Autonomia envolve o uso de estratégias individuais de aprendizagem e está estreitamente relacionada às estratégias metacognitivas, tais como tomadas de decisão, planejamento, monitoramento e avaliação.

Essas doze premissas fornecer-me-ão subsídios para responder minhas perguntas de pesquisa. Da mesma forma, disserto sobre as estratégias que propiciam a autonomia, a seguir.

2.2.1 Estratégias que propiciam a autonomia

Vários teóricos, tais como Dewey (1859-1952), Freire (1921-1997) e Vygotsky (1896-1934), entre outros, enfatizam a necessidade de se superar a educação voltada para a transmissão de conteúdo, centrada no professor, pela focada na aprendizagem, centrada no aluno. Para isto, devem ser desenvolvidas atividades que estimulem a participação dos alunos, em grupos e individualmente, de acordo com seu estilo de aprendizagem. Moran (2015) sugere o uso de metodologias ativas⁹, nas quais o aprendizado acontece a partir de situações e problemas reais que os alunos vivenciam, durante o curso, para, posteriormente, utilizá-las na vida profissional e destaca que o professor deveria:

“dar menos aulas” e colocar o conteúdo fundamental na WEB, elaborar alguns roteiros de aula em que os alunos leiam antes os materiais básicos e realizem atividades mais ricas em sala de aula com a supervisão dos professores. Misturando vídeos e materiais nos ambientes virtuais com atividades de aprofundamento nos espaços físicos (salas) ampliamos o conceito de sala de aula: Invertemos a lógica tradicional de que o professor ensine antes na aula e o aluno tente aplicar depois em casa o que aprendeu em aula, para

⁹ São exemplos de metodologias ativas: pesquisa, aula invertida, integração sala de aula e atividades *on line*, projetos integradores e jogos.

que, primeiro, o aluno caminhe sozinho (vídeos, leituras, atividades) e depois em sala de aula desenvolva os conhecimentos que ainda precisa no contato com colegas e com a orientação do professor ou professores mais experientes (MORAN, 2015, p. 22).

Esse modelo, apontado na citação de Moran, contribui para que o estudante desenvolva sua autonomia, ao buscar se inteirar sobre o assunto, antes do professor mencionar sobre ele, para, posteriormente, focar no que não conseguiu aprender sozinho. Dessa forma, na interação com os colegas e professor, as dúvidas que os alunos tiverem poderão ser sanadas.

Nesse sentido, Sturtridge (1997, p. 71 citado por BENSON; HUANG, 2008, p. 426) afirma que “os professores precisam ser treinados a parar de ensinar os estudantes¹⁰”. Esse assunto, também, fez parte das discussões, apresentadas na mesa coordenada pela professora Dra. Maximina Freire e os professores Dr. Vilson Leffa e Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, durante o 20º InPLA (Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada), realizado em novembro de 2015.

De qualquer forma, estudos realizados por Magno e Silva (2008) e Pedró (2014) demonstram a necessidade de o professor oferecer “andaimes” aos seus alunos para contribuir para aprendizagem de forma autônoma. Pedró (2014) propõe o uso de tecnologia, por meio da qual as atividades vão sendo construídas por meio de outras. Estas atividades incentivam a tomada de decisão dos estudantes e estimulam sua motivação e autoestima. Já Magno e Silva (2008) refere-se aos “andaimes” como os vários direcionamentos e orientações que os professores devem oferecer aos alunos para que possam aprender autonomamente e reconhecer seus estilos de aprendizagem.

¹⁰ Tradução minha. Trecho original: “teachers need to be trained to stop teaching students.”

Nessa direção, em sua tese, Romero (1998) compara as seis formas de dar assistência ao desempenho dos discentes propostos pelos psicólogos Gallimore e Tharp aos princípios dos andaimes. São elas: modelagem, gerenciamento das contingências, retroalimentação (*feedback*), instrução, questionamento e estruturação cognitiva, os quais têm como objetivo auxiliar o outro a alcançar a autonomia.

Por meio da **modelagem**, o par mais desenvolvido oferece ao outro um modelo a ser imitado, o que pode acontecer intencionalmente ou não. O **gerenciamento de contingências** é utilizado para mostrar comportamentos desejáveis ou não. Em outras palavras, são utilizadas recompensas tais como elogio, materiais de bens de consumo ou punições, como, por exemplo, a perda de algum privilégio. Pautada nos autores citados, Romero (1998, p. 16) aponta que as punições estão cada vez mais restritas ao ambiente escolar e que as “recompensas, elogios e encorajamentos estimulam e dão segurança e avanços pela ZDP¹¹, dando, portanto, importante assistência ao desempenho”.

Para a autora, a **retroalimentação** (*feedback*) é, provavelmente, o meio de assistência mais comum e utilizado e argumenta que de nada adianta dar informações sobre a performance do aluno, se não houver o acompanhamento de seu desempenho, comparando-o a um padrão específico que será determinado pela interação. A **instrução**, meio de assistência mais frequente, é mais usada nas atribuições de tarefas e, raramente, está voltada ao desempenho do outro. Além disso, é preciso frisar que a obediência às instruções, para ser alcançada, deve estar apoiada por outros meios mais eficientes, como o gerenciamento de contingências, por exemplo, e o uso exagerado de instruções pode ter um efeito negativo para o estudante.

¹¹ Zona de Desenvolvimento Proximal é um conceito desenvolvido por Vygotsky (2007).

O **questionamento**, que é feito por meio de perguntas, serve para auxiliar o desempenho do estudante, indiretamente, porém outras perguntas apenas avaliam, ou seja, tentam identificar o nível de conhecimento do aprendiz. É preciso considerar que, se o professor utilizar apenas exposição verbal, ele não saberá o que os discentes estão pensando. Portanto as perguntas devem ser trabalhadas na ZDP.

A **estruturação cognitiva** fornece estrutura de pensamento e ação e tem como função organizar, avaliar, agrupar e dar sequência à percepção, memória e ação. Os psicólogos Gallimore e Tharp (1996, citados por ROMERO, 2008), apontam dois tipos de estruturas cognitivas: as do tipo I e as do tipo II. As do tipo I são as estruturas de explicação e servem para organizar o que pode ser feito por meio da avaliação, por exemplo. As do tipo II são as estruturas, para a atividade cognitiva, que é o que fazemos no Inglês Instrumental quando se pede aos estudantes que identifiquem os cognatos, exemplifica a autora.

Em suma, essa assistência ao desempenho dos estudantes, mencionada por Romero (1998) e os andaimes mencionados por Magno e Silva (2008) e Pedró (2014), também, podem ser chamados de estratégias de aprendizagem, sobre as quais discorro a seguir.

2.2.2 Estratégias de Aprendizagem

Estudos registram que as estratégias influenciam a aprendizagem de línguas adicionais. A utilização das estratégias de aprendizagem é um caminho fundamental, para aprendizes alcançarem um maior grau de autonomia, pois é por meio delas que eles adquirem mais independência dos professores, dos dicionários e se conscientizam de suas próprias evoluções (MAGNO E SILVA, 2006, 2015; PAIVA, 2012; VILAÇA, 2010; WILLIAMS; BURDEN, 1997).

As primeiras publicações sobre estratégias iniciaram-se, na década de setenta e foram tomando maior dimensão, nas décadas seguintes, atingindo maior destaque nos trabalhos e nas pesquisas sobre ensino de línguas estrangeiras no início dos anos 2000 (VILAÇA, 2013). Embora não seja nenhuma novidade nos estudos da área de línguas, as estratégias de aprendizagem são discutidas por educadores do Brasil (ALMEIDA, 2002; DIAS; BAMBIRRA; ARRUDA, 2015; MAGNO E SILVA, 2006, 2015; PAIVA, 1988, 2005b; VILAÇA, 2010, 2011) e do exterior (OXFORD, 2003; WILLIAMS; BURDEN, 1997) e apresentam um campo fértil de pesquisa.

Para Williams e Burden (1997), ensinar os aprendizes a usar as estratégias de aprendizagem, de forma consciente, contribui, eficazmente, para torná-los autônomos, porém, tanto para eles quanto para os outros autores supracitados, as estratégias podem ser usadas consciente ou inconscientemente. Já Cohen et al. (1996 citado por PAIVA, 1998) conceituam as estratégias como comportamentos e pensamentos conscientes, conforme menciono em seguida:

Estratégias de aprendizagem e de uso da língua estrangeira são passos ou ações selecionados pelos aprendizes para melhorar a aprendizagem ou o uso da língua, ou ambos. (...), são pensamentos e comportamentos **conscientes** que os alunos utilizam para facilitar as tarefas de aprendizagem e personalizar o processo de aprendizagem da língua (PAIVA, 1998, p. 73, grifo meu).

Embora, na citação acima, a autora afirme que as estratégias são realizadas, conscientemente, acredito que muitos alunos a utilizam inconscientemente. Dessa forma, acredito que o professor deva trabalhar as estratégias, na sala de aula, para que os alunos possam se conscientizar da sua existência e da sua eficácia como aliada no processo de aprendizagem de língua adicional.

Ainda, sobre a conceituação de estratégias de aprendizagem, Vilaça (2011) aponta que esse termo é empregado, de forma polissêmica e variada, nas áreas de Linguística e Linguística Aplicada, conforme pude constatar no glossário de LA elaborado por Almeida Filho e Schmitz (1998). Sendo assim, faz-se necessário mencionar a definição de estratégias de aprendizagem dada por outros autores.

Oxford (2003, p. 8), autora muito referendada nos estudos desta área, conceitua as estratégias de aprendizagem como “ações específicas dos aprendizes para tornar o aprendizado mais fácil, mais rápido, mais agradável, mais autodirigido, mais eficaz e mais transferível a novas situações”.

Para Williams e Burden (1997), é difícil definir e classificar as estratégias de aprendizagem, pelo fato do termo ser usado de forma diferente e por pessoas diferentes. Além disso, as estratégias nem sempre são fáceis de serem observadas, pois, embora seja fácil notar, quando se repete uma palavra em voz alta, por exemplo, perceber quando os aprendizes tentam memorizar as regras nem sempre é possível.

Embora haja diferentes conceituações e classificações, há um consenso entre os autores de que as estratégias podem e devem ser ensinadas e que a fomentação da autonomia está entre seus benefícios. As estratégias, também, não se limitam a determinada metodologia, ou seja, seu ensino vai além do método empregado pelo professor, podendo ser utilizadas em qualquer metodologia e adaptadas ao contexto educacional (VILAÇA, 2013).

O autor supracitado aponta que há dois tipos de ensino das estratégias de aprendizagem: quanto à instrução e quanto à integração. A primeira pode ser feita de forma explícita (direta e informada), quando se ensinam aos alunos os nomes, as funções e objetivos das estratégias e de forma implícita (indireta), na qual os alunos empregam as estratégias de forma inconsciente por meio de exercícios variados. O ensino implícito, por sua vez, pode ocorrer de forma

intencional, quando se tem consciência de que a estratégia está sendo ensinada, ou não intencional, quando os objetivos da estratégia não são compreendidos e não são fornecidas as orientações apropriadas para determinada atividade.

Quanto à integração, elas podem ser de forma integrada, quando fazem parte dos currículos ou programas de ensino, e não integrada, na qual o ensino é realizado, esporadicamente, por meio de cursos de curta-duração. Nessa abordagem, o foco da aprendizagem é dado às estratégias e não ao uso da língua, diferente do que ocorre, na abordagem integrada, na qual as estratégias são ferramentas para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Por esses motivos explanados acima, muitos autores questionam a validade das estratégias ensinadas de forma implícita e defendem o uso da instrução direta e integrada, colocando a conscientização como peça fundamental no ensino-aprendizagem das estratégias.

Quanto à classificação, proposta por Oxford (1990), as estratégias de aprendizagem se dividem em dois grupos: Estratégias Diretas (ED) e Estratégias Indiretas (EI). As ED se subdividem em outros três subgrupos, a saber: estratégias de memória, cognitiva e de compensação e as EI, por sua vez, subdividem-se em: estratégias metacognitivas, sociais e afetivas. A seguir, explano sobre as estratégias, de acordo com a classificação de Oxford (1990, 2003), apoiando-me, também, em Paiva (1998).

2.2.2.1 Estratégias Diretas

Conforme apontado, anteriormente, as ED se subdividem em: de memória, cognitiva e de compensação. Essas estratégias estão, intimamente, relacionadas ao uso da língua adicional, ou seja, ao processo de aprendizagem e à maneira que os aprendizes se relacionam com a língua estudada.

Estratégia de memória: são, normalmente, utilizadas para memorizar vocabulários e estruturas das línguas de forma que fiquem armazenados. Essa memorização pode ser feita, a partir da criação de elos mentais, tais como acrônimos, sinônimos, antônimos, associação entre o que já sabe e o que se aprende, elaboração de frases com palavras novas. Associação de imagens e sons semelhantes, tais como rimas e figuras representativas e mapas semânticos. Essa associação pode ser feita de um som similar de uma palavra em inglês com uma na língua materna como, por exemplo, a palavra *late* do inglês com leite em português.

Estratégias Cognitivas: capacitam os aprendizes a compreender e produzir enunciados nas línguas. As estratégias cognitivas são muito parecidas com as de memória, por isso, alguns autores tendem a classificar essas duas estratégias apenas como cognitivas. Araújo Silva (2006), por exemplo, uniu as duas estratégias por dificuldade de observá-las em sua pesquisa. São exemplos de uso dessa estratégia: praticar, seja por meio de repetições, de leitura e conversação ou de sons e ortografia, bem como reconhecer e usar expressões, como, por exemplo: *It's time to....*; receber e enviar mensagens, localizando a ideia principal, gênero ao qual o texto pertence, autor e data de publicação por meio da estratégia *Skimming* e localizando informações específicas, para ampliar o nível de compreensão do texto por meio da estratégia *Scanning* (DIAS; BAMBIRRA; ARRUDA, 2015), bem como receber e mandar mensagens por meio de recursos impressos ou não, tais como dicionários, gramática, vídeos e internet. Analisar e raciocinar de forma dedutiva (aplicar regras) e indutiva (tentar fazer inferências); analisar as expressões a partir de seus constituintes (dividir em partes) e, contrastivamente (comparar sons, vocabulário e estruturas), traduzir e verter. Criar estrutura para recepção (*input*) e produção (*output*), fazendo resumos, anotações e marcações.

Estratégias de Compensação: são estratégias utilizadas, para compensar a falta de vocabulário na língua, de forma raciocinada, utilizando pistas linguísticas e não linguísticas. Pelo seu conhecimento de mundo, das palavras cognatas, da estrutura do texto e do conhecimento dos afixos, o aprendiz pode adivinhar de forma inteligente. Outra característica dessa estratégia é saber superar limitações da fala e da escrita, fazemos muito isso, na nossa língua materna, quando não sabemos o nome de um objeto específico ou esquecemos (PAIVA, 2012). Para superarmos essa lacuna, podemos recorrer à língua materna, para dizer uma expressão sem traduzi-la; pedir ajuda explícita, quando não recordamos o significado de uma palavra ou expressão; usar gestos e mímicas; mudar de tópico ou interromper a comunicação total ou, parcialmente, quando o aprendiz não se sentir confiante com o assunto abordado ou não possuir vocabulário e estruturas para desenvolvê-lo; selecionar tópico de domínio para que a comunicação flua; ajustar ou aproximar a mensagem, trocando *pen* por *pencil*, por exemplo, para que o interlocutor entenda que quer um objeto para escrever; criar palavras, para expressar o que se quer, como no caso, por exemplo, de o interlocutor querer dizer panela e não saber que é *pan*, dizer *cooking object*; usar expressão equivalente ou sinônimo.

2.2.2.2 Estratégias Indiretas

Essas estratégias se relacionam à forma como os aprendizes controlam e planejam sua aprendizagem, ou seja, ajudam a refletir e pensar sobre o próprio aprendizado.

Estratégias Metacognitivas: são estratégias utilizadas para os aprendizes identificarem suas próprias necessidades e estilos de aprendizagem; planejarem seu próprio local e horário de estudo; estabelecerem suas metas e objetivos; fazerem uma autoavaliação, entre outras. São atividades que muito

contribuem para desenvolver a autonomia dos estudantes. Nesse viés, segundo vários autores citados por Vilaça (2011, p. 6), as estratégias metacognitivas contribuem, “de forma significativa para o sucesso da aprendizagem, uma vez que é por meio delas que os alunos podem desenvolver níveis mais elevados de autonomia e consciência do processo educacional”. Além disso, conforme já apontado anteriormente (PAIVA, 2005a), essas estratégias estão mais relacionadas ao desenvolvimento da autonomia. Posto isso, seguindo o modelo de Oxford (1990), desenho um quadro, a seguir, com exemplos que os professores poderão utilizar para orientarem seus alunos.

Quadro 4 - Exemplos de estratégias metacognitivas.

Centralizar a aprendizagem	Planejar a aprendizagem	Avaliar a aprendizagem
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conectar o novo com o conhecido para depreender sentido. 2. Prestar atenção evitando distrações que possam atrapalhar a execução das tarefas. 3. Focar na compreensão auditiva e só depois na produção oral para que sejam construídas bases mais consistentes. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descobrir sobre a aprendizagem de línguas, procurando saber sobre as particularidades e dificuldades. 2. Organizar, criando um ambiente favorável de aprendizagem, tal como boa iluminação, horário e espaço físico. 3. Estabelecer objetivos para alcançar metas em curto e longo prazo. 4. Identificar o propósito de uma atividade para que, mesmo sem diversão, ela possa ser cumprida por possuir um propósito definido. 5. Planejar para executar uma tarefa, descrevendo-a e estabelecendo requisitos necessários para executá-la. 6. Procurar oportunidades para praticar, vendo filmes, lendo livros e conversando com falantes da língua alvo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fazer uma automonitoração, identificando os pontos fortes e fracos, corrigindo estes e reforçando aqueles. 2. Fazer uma autoavaliação, percebendo o próprio progresso.

Estratégias Sociais: fazer perguntas, pedindo esclarecimentos e correções para ter um *feedback* imediato; cooperar entre pares e falantes mais proficientes; solidarizar-se com os outros, procurando entender sua cultura e pensamentos são algumas atitudes de aprendizes que utilizam as estratégias sociais, as quais se coadunam com a teoria sóciointeracionista defendida por Vygostky e sugerida pelos PCN-LE (BORGES, 2004). Paiva (2005b) afirma que interagir e cooperar com as pessoas é a melhor forma de aprender.

Estratégias Afetivas: são estratégias ligadas a necessidades afetivas, tais como motivação, emoções e atitudes. É observado que uma experiência negativa, durante a aprendizagem da língua estrangeira ou até mesmo uma situação traumática com um estrangeiro da língua alvo, pode bloquear e criar uma rejeição do aprendiz para aprender a língua adicional. Sendo assim, essas estratégias podem regular as emoções dos aprendizes, fazendo-os enxergar por outro ângulo. Para isto, é necessário que o aprendiz administre sua ansiedade, respirando fundo ou meditando para afastar tensões; ouvindo música para relaxá-los ou despertá-los; assistindo a uma comédia ou ouvindo piadas para dar boas gargalhadas; autoencoraje-se, com falas positivas, tais como: “estou melhorando”, “o erro faz parte do processo de aprendizagem” ou permitindo-lhe uma recompensa; meça sua temperatura emocional, ouvindo seu corpo, para perceber, se ele está dando sinais de que está tenso ou relaxado, usando *check lists* para autoavaliação e escrevendo diários para entender seu processo de aprendizagem e sentimentos relacionados a ele.

Levando em consideração as estratégias e outros assuntos, já abarcados até o momento, julgo ser importante que o professor tenha uma formação para melhor desenvolver e aplicar esses conceitos. Tem-se em vista que saber falar a língua não é o mesmo que saber ensinar a língua, pois, se assim o fosse, qualquer brasileiro poderia ensinar Português. Por isso, trato, no tópico seguinte, sobre a formação docente.

2.3 Formação Docente do professor de línguas

Conforme explica Almeida Filho (2009), a formação do professor de línguas inicia-se ao nível de graduação com o Curso de Letras em licenciatura, quando lhe é dada a oportunidade de fazer o estágio supervisionado e ter o primeiro contato com a prática em sala de aula. Também, nesse período, faz parte da matriz curricular desses futuros professores as disciplinas voltadas para a formação docente. Esta formação é denominada de inicial ou pré-serviço.

Já, no exercício da profissão, na formação continuada ou em serviço, o professor prossegue sua caminhada, participando de cursos de extensão, cursando uma especialização (pós-graduação *lato sensu*) e, posteriormente, uma pós-graduação (*stricto sensu*). Porém, segundo Almeida Filho (2009, p. 51), poucos professores avançam, para cursar um mestrado ou doutorado, iniciando-se na pesquisa, embora “nem todo professor precisa ser pesquisador no sentido estrito do termo. Em todos os casos, os professores precisam conhecer o que é pesquisa, ler e discuti-la, para estarem atualizados no mundo da investigação científica” e é aí que o professor será capaz de produzir conhecimento novo, pois a pós-graduação *stricto-sensu* visa, principalmente, a formar o pesquisador. Nessa direção, Bortoni Ricardo (2008) mostra que o professor pode ser investigador de sua própria prática, unindo docência e pesquisa:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI RICARDO, 2008, p. 32-33).

Similarmente, Freire (2015, p. 30) apontava que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Corroboro as ideias do autor, pois, no ensino, surgem questionamentos próprios ou de estudantes, aos quais busco responder por meio da pesquisa. Gimenez (2005), também, destaca que, na área de LA, identificamo-nos tanto como formadores quanto pesquisadores. Porém não posso ignorar a visão de Faria Filho (2014, p. 92), o qual faz um traço distintivo entre o bom professor e o bom pesquisador:

Ora, a formação de professores requer, muitas vezes, profissionais de competência e sensibilidades muito distintas daquelas de pesquisadores. Um bom pesquisador, por exemplo, tem que ser talhado para a competição com seis pares; o bom formador, em contrapartida, em boa parte das vezes, tem que ter uma atuação oposta a esta. Do mesmo modo, o bom pesquisador está ávido do desconhecido; o bom professor tem que ter paciência e disponibilidade para ensinar a outrem aquilo que já se sabe de antemão. Por isso, nem sempre os melhores pesquisadores são os melhores professores. Do mesmo modo, não há que se exigir de um bom professor que ele seja, necessariamente, um pesquisador de ponta.

No que tange à Carta de Uberaba, cuja origem é a defesa do professor como profissional, escrita no final de 2003, Nóvoa (2015, p. 11) argumenta que a formação de professores deve acontecer na universidade e que “programas universitários de formação de professores estão a ser encerrados e substituídos por cursos breves e seminários intensivos, nos quais, em poucas semanas, preparam-se pessoas que têm inclinação e “vocação” para o ensino”.

Esse renomado autor sugere que seja criado um espaço apropriado, para formação docente dentro das universidades, em que possa ocorrer não apenas a formação inicial, mas também o que ele chama de indução profissional, que é a fase que precede a formação continuada. Nóvoa explica que, para estabelecer esta ligação entre a formação inicial e continuada, que está, implicitamente,

estabelecida na Carta de Uberaba, são necessárias três fases, as quais cito e explano a seguir:

- a) Formação Inicial: nessa fase, é necessário aproximar a formação do professor do trabalho pedagógico, ou seja, unir a teoria à prática, tal como ocorre no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Inclusive, há, ainda, a necessidade de superar antigas dicotomias como a separação entre teoria e prática.
- b) Indução Profissional: ao serem inseridos, na sua profissão, os professores novatos necessitam ter o apoio dos mais experientes, ou seja, esta fase de transição entre a formação e a profissão é crucial e é uma via de mão dupla, pois assim como os jovens necessitam dos mais experientes, para uma adequada socialização profissional, os mais experientes necessitam da presença dos mais jovens para que haja uma transformação das escolas.
- c) Formação Continuada: ao enunciar que a profissão deve ser levada para dentro da formação e apontar o PIBID como um exemplo, no qual isso ocorre, concordo com essa afirmação, porém acho que ela deve acontecer, também, em nível de formação continuada, como está acontecendo comigo, uma vez que Celani (2010) aponta que há falhas tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos professores.

A fim de exemplificar essas falhas, Celani (2010, p. 20) cita que “dava-se muita atenção ou a teorias de aprendizagem, mal dirigidas, ou ao repasse puro e simples de técnicas de ensino”, ou seja, ensinava-se o professor a aprender a utilizar as técnicas que, conforme enfatiza Moita Lopes (1996, p. 181), “são tomadas como a última palavra no ensino de línguas”. Nesse quesito, procurava-

se pelo melhor método de ensino e, a partir daí, os professores eram “treinados” para agir conforme lhes era determinado.

Com um novo enfoque sobre formação docente, as palavras “reciclagem”, “treinamento” e “capacitação” passaram a ser substituídas por formação docente. A partir daí, a formação inicial passou a ser a primeira etapa, dentro de um processo contínuo e inacabado, que é a formação de professores (UYENO, 2012 citado por DORNELLES; IRALLA, 2013). Nesse contexto, surge o programa de formação continuada de professores de Inglês, uma parceria entre o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e LAEL/PUC –SP), pioneiro na área de LA e a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa de São Paulo, cujo objetivo era proporcionar uma formação continuada aos professores de Língua Inglesa da rede estadual (CELANI, 2010).

Juntamente com Celani (2010), precursora da área de LA no país e receptora do Prêmio Flamingo de Letras e Linguística no último InPLA (Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada), realizado em novembro de 2015, outras professoras-pesquisadoras da área, dentre as quais a maioria foi mencionada nesta dissertação, fazem parte desse programa de formação continuada de professores de Inglês. Nesse programa, as professoras ministraram diferentes módulos sobre ensino-aprendizagem de línguas numa abordagem crítico-reflexiva. São elas: Vera Cabrera Duarte; Rosinda de Castro Guerra Ramos; Solange Ricardo de Castro; Angela Cavenaghi Lessa; Tania Regina de Souza Romero; Camilla Dixo Lieff; Fernanda Coelho Liberali; Heloísa Collins.

Celani (2010) explica que esse programa não mostra interesse apenas nos aspectos linguísticos, mas, principalmente, na reflexão contínua dos professores em relação à sua prática. O processo de ensino-aprendizagem é visto como uma ação conjunta, pois os professores que passam pelo programa

assumem papéis de multiplicadores, levando os conhecimentos adquiridos a outros professores de suas escolas ou regiões. Alicerçando a prática à teoria, os professores tornam-se agentes transformadores de sua prática.

A meu ver, esse processo de transformação nem sempre é visto de uma forma “almejada”, conforme relata Celani (2010). No contexto de narrativas de professores de Matemática sobre a condição docente contemporânea, um desses professores estabelece que “o professor que quer mudar, já é muito complicado. Agora, aquele que insiste em não mudar, é muito mais difícil. Todos dois sofrem, todos dois tipos de professores sofrem” (AUAREK, 2014, p. 209). Na visão de outro estudioso da área de LA:

Nem sempre o professor tem os pré-requisitos atitudinais e afetivos que lhe permitem esse auto-olhar examinador e, eventualmente, questionador. Muitas vezes, o profissional se engana acreditando “ter chegado lá” no ápice da sua formação e descansa ou se protege da ameaça potencial da crise que uma consciência crítica propiciada por uma postura aberta representa (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 73).

No meu entendimento, o professor que não quer transformar-se, se abstém de fazer do seu ensinar um processo contínuo de aprendizagem e essa mudança só é possível, por meio da reflexão, a qual se inicia quando pensamos em como ensinamos, para que ensinamos e para quem ensinamos.

Ainda, sobre os módulos do programa de formação continuada da PUC-SP/LAEL, ao escrever sobre o módulo “Aprendendo a aprender: a importância da reflexão” do programa da PUC-SP/LAEL, Duarte (2010) relata sobre o processo de transformação dos professores participantes do curso que, ao fazerem suas reflexões, identificam aspectos facilitadores e bloqueadores da própria aprendizagem. Segundo a autora, a reflexão retrospectiva, além de revelar aspectos de aprendizagem, também, contribui para a conscientização do processo.

Fullan (1996, citado por RAMOS, 2010) ressalta, no artigo redigido sobre o módulo o qual ministrou, que o processo de mudança do professor não ocorre de uma só vez e nem sequencialmente. Ademais, para que ele ocorra, é necessário que se desenvolva um conjunto de estratégias em contextos específicos de ensino-aprendizagem.

Já Castro (2010) defende que teoria e prática são subjacentes, no processo de transformação do professor, pois a teoria pode ser reconstruída a partir da prática. Ela mesma passou por esse processo ao perceber a necessidade de uma reestruturação do módulo que ministrava no projeto PUC/LAEL, intitulado “A Reconstrução da Teoria da Prática”. Segundo a autora, essa necessidade foi percebida pelos questionamentos feitos pelos professores-alunos quanto à relevância dos conteúdos do curso e seus anseios que acabaram por gerar nela, docente-pesquisadora, inquietações e questionamentos.

É importante mencionar que a formação docente começou a ser compreendida como “um processo contínuo, envolvendo reflexão e crítica sobre e de sua própria prática”, a partir das ideias de Schön (CELANI, 2010, p. 20) e, para elucidar esse processo de reflexão, começo a descrever sobre como ele originou-se.

2.3.1 Origem do processo reflexivo

Desde os primórdios, a reflexão sempre existiu. Na filosofia, Sócrates foi o divisor de águas, já que, no período pré-socrático, os deuses da mitologia saciavam as inquietações dos seres humanos e, quando apareceram os sofistas, pessoas que se intitulavam sábios, na Grécia e os primeiros a pensar que o conhecimento podia ser ensinado, surgiram as ideias de Sócrates. Suas ideias levavam os cidadãos a refletirem, por meio de seus questionamentos, pois ele instigava as pessoas até elas se contradizerem e admitirem sua ignorância, fato

conhecido como ironia socrática. Diferente dos sofistas que priorizavam o conhecimento técnico, Sócrates priorizava a sabedoria. Já, naquele período, Sócrates afirmava que a pessoa que tem certeza de tudo é ignorante, aquela que duvida é sábia e a que reflete sensata (SILVA, 2014).

Este parágrafo introdutório teve por objetivo mostrar a relevância da reflexão e dos questionamentos que devem ser feitos, numa sala de aula, a fim de fomentar a autonomia dos estudantes. Portanto, assim como Sócrates, devemos instigar nossos alunos e fazê-los pensar, em vez de apenas entregá-lhes respostas prontas, como faziam os sofistas.

Nessa linha de raciocínio, Campos e Pessoa (1998) e Romero (1998) destacam que Dewey, filósofo e pedagogo, nascido no século XIX, já salientava que são necessárias três atitudes pessoais para que haja a reflexão:

- a) Mentalidade aberta ou abertura de mente (*openmindedness*): a pessoa que tem a mente aberta escuta pontos de vistas diferentes, sem tirar conclusões precipitadas, procurando compreender e se colocar no lugar do outro. Ademais, ela admite que pode ter se equivocado até quando se tem convicção e se dispõe a reexaminar suas ações para buscar a origem de problemas e conflitos.
- b) Responsabilidade - ser responsável é pensar nas consequências de ordens pessoais, acadêmicas, políticas e sociais. Ao avaliar seu ensino, os professores reflexivos não perguntam apenas se atingiram seus objetivos, mas, sim, procuram saber se os resultados foram satisfatórios.
- c) Dedicção ou garra (*wholeheartedness*): é necessário que haja um exame contínuo das ações que foram realizadas, abrindo caminho, para outras posturas, com persistência e entusiasmo. O professor reflexivo não procura atalhos, mas, sim, o caminho necessário, para

o desenvolvimento e não se constrange se as coisas não acontecem como o esperado.

Nessa mesma linha de pensamento, o pedagogo americano Schön expandiu a teoria de Dewey sobre a formação reflexiva de professores, por meio da análise da própria prática, conforme discute Damasco (2012). Já Campos e Pessoa (1998) acrescentam que essa nova visão sobre a formação de professores foi trazida, para o Brasil, pelo português Nóvoa, embora essa ideia já tenha sido abarcada, em pesquisas brasileiras, a partir do pensamento freiriano, o qual preconiza que o professor deve refletir sobre sua prática num processo de ação-reflexão-ação¹², para que a prática de amanhã seja melhor do que a de hoje (FREIRE, 2015).

2.3.2 Reflexão Crítica

A formação reflexiva e/ou crítico-reflexiva do professor está entre o grande número de temas de pesquisas apresentados em congressos e grupos de trabalho da área de Linguística Aplicada (LA). Essas pesquisas levam, para sala de aula, o arcabouço teórico, para clarear questões específicas de ensino-aprendizagem, possibilitando, assim, a articulação teórico-prática, o que tem levado os professores a adotarem práticas exitosas. Essa abordagem articuladora é uma das contribuições da LA para a formação docente (GIMENEZ, 2005).

Bartlett (1990) e Smyth (1992), citados por diversos estudiosos da área de formação de professores e alguns citam só o primeiro, mas o segundo é mais mencionado na literatura, a que tive acesso (ALMEIDA FILHO, 2009;

¹² Um dos saberes indispensáveis à prática docente, ao qual se refere Freire, é a reflexão sobre sua própria prática, para isso, é necessário agir, para depois analisar, criticamente, a sua prática (distanciamento epistemológico) e, posteriormente, agir diferente.

GIMENEZ; ARRUDA; LUVUZARI, 2004; LIBERALI, 2010; RAMOS, 2010; ROMERO, 2010), apontam as fases da reflexão crítica. Para Barlett (1990) são:

- a) Mapear: nesse caso, o professor pensa na sua ação de acordo com o que acontece na aula e antes da aula.
- b) Informar: o professor mostra o que pretendia com sua ação.
- c) Avaliar: o professor pensa como ser diferente do que é.
- d) Contestar: perguntar-se por que agiu de tal forma, buscando certas contradições.
- e) Agir: nesse caso, o professor pensa em como pode atuar na sala de aula.

Dentro desse mesmo viés, para Smyth (1992), essas reflexões podem ser feitas mediante as seguintes perguntas:

- a) Que faço? (Descrever)
- b) Qual o significado de minhas ações? (Informar)
- c) Como me tornei assim? (Confrontar)
- d) Como posso fazer de forma diferente? (Reconstruir)

Romero (1998) afirma, em sua tese, que essas ações, propostas por Barlett e Smyth, foram geradas, com base em Freire (1987) e elas auxiliam o professor a desencadear o processo reflexivo, podendo desenvolvê-las na ordem citada ou não. A autora, calcada em Goodman (1984), aponta, também, a dificuldade de se implementar a reflexão, já que, muitas vezes, essa reflexão é feita apenas de uma forma utilitária, como técnicas para organizar uma atividade e controlar a disciplina, sem envolver um questionamento ético e mais profundo.

Em um trabalho posterior, Bandeira (2006) e Romero (2010) relatam a dificuldade e resistência que os professores demonstram para expor sua prática de ensino. Romero conta sobre o “medo e conflito” que se instalaram quando as

professoras ficaram sabendo que teriam que filmar suas aulas, por expor uma atividade íntima e privada que tem, como cúmplices, apenas os alunos. Bandeira relata as dificuldades encontradas por professoras ao fazerem o registro de suas práticas pedagógicas nos diários.

Nesse sentido, Celani e Pinheiro (2010, p. 165) destacam que “não é nada fácil a tarefa de se aventurar por um mundo novo. Essa tarefa requer certa dose de coragem e desprendimento de valores ultrapassados, tanto para seguir adiante, quanto para olhar para si mesmo” e acrescenta que só a aceitação desse desafio de analisar, criticamente, sua maneira de agir e de ministrar suas aulas já representa um grande avanço. Segundo observação desses autores, ao realizar uma pesquisa com duas professoras de Inglês, participantes do programa de formação contínua da PUC-SP/LAEL, o processo de mudança pode acontecer em três níveis: um é apenas profissional, outro apenas pessoal e “o terceiro interage entre o profissional e pessoal, que, na sua visão, a qual corroboro, é a mais importante.

Embora a resistência à mudança seja um processo natural e moroso (CELANI, 2010; MARGATO, 2010), Margato (2010) chama a atenção para o discernimento entre resistência de professores e amadurecimento e relata sobre as críticas que ela recebeu de professores-alunos do módulo que ela ministrava no programa PUC-SP/LAEL e a fizeram perceber lacunas na sua forma de ensinar. Uma delas foi notar que uma postura que ela pensou ser sugestiva foi interpretada pelos estudantes como impositiva, ou seja, ao lidar com professores-alunos, os professores-formadores precisam ter muito tato para saber o momento oportuno e a forma de fazer alguma abordagem e, antes de tudo, é necessário rever nosso modo de ser, pois este refletirá na nossa maneira de ensinar e a nossa maneira de ensinar será desvendada no nosso modo de ser (NÓVOA, 1995 citado por MARGATO, 2010).

Nóvoa (1992), também, relaciona a formação docente com o desenvolvimento pessoal e afirma que o processo de formação contínua acarreta um investimento pessoal o que leva à construção de uma identidade. Assim como Freire (2015) propaga que devemos levar em consideração os saberes que os estudantes trazem consigo, para as aulas, pois, não são tábulas rasas, Nóvoa critica a lógica da racionalidade técnica e postula sobre a necessidade de se investir nos saberes docentes, tendo em vista que o profissional competente possui habilidades de autodesenvolver-se reflexivamente e a racionalidade técnica opõe-se ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva. Há, também, que se levar em consideração que o professor é uma pessoa, por isso, é preciso que os aspectos pessoais e profissionais tenham espaço para interação, a fim de que os professores possam dar um (novo) significado ao processo de formação nas histórias de suas vidas.

A fim de completar este capítulo, discorro, a seguir, sobre a relação entre os aspectos identitários e a linguagem, haja vista que é por meio da linguagem que se desvelam os significados que vão constituir a identidade.

2.4 Linguagem e Identidade Docente

A linguagem desempenha um papel essencial na construção das identidades sociais (MOITA LOPES, 1998, 2002; ROMERO, 2008), pois, é por meio da interação social, que eu me constituo como pessoa. “Os participantes discursivos constroem o significado ao se envolverem e ao envolverem outros no discurso em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares” (MOITA LOPES, 1998, p. 304).

Além disso, Romero (2008, p. 404) destaca que “é, da linguagem que narramos - e aprendemos a narrar - nossa experiência” e reforça que “se não tivéssemos capacidade de contar histórias sobre nós mesmos, não haveria o dito

“eu.” (BRUNER, 2002, p. 84 citado por ROMERO, 2008, p.404). É por isso que, ao me dispor a narrar minhas aulas, em um diário reflexivo, passo a ter a oportunidade de contar minhas experiências, sempre singulares e refletir sobre minhas ações, para que eu possa transformá-la, por meio da linguagem, pois, conforme afirmam Rosseti-Ferreira, Amorin e Silva (2004), a linguagem tem o poder de modificar a ação e ela não só transforma o homem, como também o homem se transforma por meio dela.

A linguagem serve, também, para falar sobre a forma como o mundo é percebido, sentido, experienciado e representado e isso é feito, por meio da gramática de transitividade, a qual será explicada no tópico seguinte, uma vez que é por meio dela que respaldarei meus dados. Além disso, nós interagimos com as pessoas por meio da linguagem (ROMERO, 2004).

Direcionando a discussão, para a questão da identidade, vários autores (BAUMAN, 2005; HALL, 2005; MOITA LOPES, 1998) afirmam que assumimos identidades plurais, as quais vão depender do contexto em que estamos inseridos. Assim é a identidade do sujeito pós-moderno: nunca fixa e nem permanente. Sendo assim, nossas identidades variam, de acordo com os papéis sociais que desempenhamos e, por meio da linguagem, vamos construindo e transformando nossa identidade.

Portanto, embora a identidade docente não esteja presente nas minhas perguntas de pesquisa, sinto necessidade de discorrer sobre esta questão, já que, ao descrever e refletir sobre minha prática em sala de aula, farei uso da linguagem escrita, no caso, minhas narrativas, nas quais ficarão registrados traços de minha identidade docente, ao procurar identificar minhas ações, desempenhadas com vistas a contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Além de estar contribuindo, para desenvolver a autonomia dos discentes, acredito estar desenvolvendo a minha também, pois, conforme aponta Huang

(2013, p. 69), “a identidade pode ser vista como um dos resultados importantes do desenvolvimento da autonomia” como também pode “constituir a origem para a promoção da autonomia”.¹³

Auarek (2014) esclarece que os professores são, constantemente, influenciados pelas exigências da contemporaneidade e isso afeta sua identidade, pois o professor atua, numa instituição sólida, que é a estrutura escolar, da qual fazem parte pessoas plurais, por isso, a identidade docente se torna fluida para adaptar-se ao ambiente escolar, principalmente, na sua relação com um “novo aluno”, já que é nas relações e no convívio social que ela se forma e se transforma. Sendo assim, surge o conflito entre o que deve mudar e o que deve permanecer, conforme se observa a seguir:

(...) os docentes podem estar vivenciando momentos de críticas percebidos como uma **crise em suas visões sobre si mesmos**, visões essas constitutivas e implicadas nas formas e nas mediações, nos dramas, encontros e desencontros, tensões, conflitos, alegrias e dores inscritos nas formas de realização da docência nas sociedades contemporâneas (AUAREK, 2014, p. 214, grifo meu).

Dito isso, podemos considerar a relevância da compreensão da identidade docente, a fim de refletirmos, com mais propriedade, sobre o desenvolvimento docente, o qual implica uma transformação da prática pedagógica. Ao entendermos que a linguagem e identidade do professor assumem um papel central no desenvolvimento docente (TELES, 2002) e que as representações que temos de nossas práticas nunca são fixas ou transparentes, podemos enxergar a necessidade de transformação e aceitá-la com menos resistência.

¹³ Tradução minha. Trecho original: “identity may be viewed as one of the important outcomes of autonomy development”.

Nesse sentido, é importante destacar que, como nossa identidade é múltipla e sua construção está em constante processo, ela depende do significado que os interlocutores dão a si mesmos e aos outros envolvidos no discurso (MOITA LOPES, 1998). Destarte, a interpretação e análise que faço da minha prática docente hoje, provavelmente, será diferente, em outra ocasião e com outros participantes de pesquisa. Também alguma observação que não foi percebida, nesta pesquisa, pode vir a ser realçada em outro momento. Reforçando esta ideia, Rosseti-Ferreira, Amorim e Silva (2004) destacam que há um limite, nas atribuições de significados que vão depender do tempo em que vivemos, da cultura na qual estamos inseridos, na nossa estrutura biológica e da situação a qual vivenciamos.

A relação que faço entre as questões abordadas e minha pesquisa é que cada um de nós tem um olhar singular, para cada situação, esse olhar pode ser expresso, por meio da linguagem que, por sua vez, vai demonstrar traços da minha identidade docente que serão respaldados por construtos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), cujas noções são apresentadas no próximo tópico.

É relevante apontar não apenas a questão da identidade docente, mas também a do discente que pode se sentir incomodado, ao aprender uma língua diferente da sua, a língua do outro, pois, ao aprender outra língua, tornamo-nos outro, já que nossa identidade está em constante mutação. Revuz (1998, p. 215) destaca que “toda tentativa para aprender outra língua vem perturbar, questionar, modificar em nós aquilo que já está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua”. Sendo assim, o aprendizado de outra língua desestabiliza a identidade.

Segundo Huang (2013), na área de estudos de línguas, há várias pesquisas sobre identidade como, por exemplo, as de Bourdieu (1977) e Lave e Wenger (1991). O autor cita várias definições de identidade, dentre as quais está a definição de Norton (2005, p. 5). Para este autor, identidade é “como uma

pessoa entende o seu relacionamento com o mundo, como esse relacionamento é construído pelo tempo e espaço e como a pessoa entende as possibilidades para o futuro”¹⁴.

Os conceitos de identidade comuns, na literatura da educação de línguas, vão de simples definições como as de Kano (2003, p. 3 citado por HUANG, 2013, p. 62-63), ao se referir à identidade apenas como “a percepção de quem somos e de como é o nosso relacionamento com o mundo”¹⁵, até conceitos mais complexos como o de Hawkins (2005, citado por HUANG, 2013, p. 62-63), ao argumentar que a formação da identidade é construída, por meio de uma negociação entre o contexto individual e social, atentando-se, para questões culturais e relações de poder, pois as pessoas trazem suas histórias, para o contexto em que se encontram e, ao interagir e comunicar-se com os outros, elas negociam os significados e constroem juntas as visões que têm de si próprias e do mundo. Estes contextos, por sua vez, estão imbuídos de valores e ideologias as quais moldam a dinâmica das interações.

Esta definição vai ao encontro das definições dadas por outros autores da área de línguas, em nível de Brasil, como, por exemplo, Moita Lopes (1998), Rosseti-Ferreira, Amorim e Silva (2004). Percebe-se, claramente, a estreita relação entre linguagem, identidade, contexto e ideologia e a LSF, já que esta “concebe a linguagem como intimamente envolvida no processo de construção e organização da experiência humana, em que o ambiente e contexto em que ela é realizada são de capital relevância” (ROMERO, 2004, p. 8).

Nessa perspectiva de linguagem e, com base no reconhecimento de que “a língua é uma das mais importantes manifestações da cultura de um povo”, é

¹⁴ Tradução minha. Trecho original: “How a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is construct across time and space, and how the person understands possibilities for the future.”

¹⁵ Tradução minha. Trecho original: “our sense of who we are and our relationship to the world.”

que as primeiras sistematizações desse princípio foram criadas pelo linguista John Rupert Firth e prosseguidas por seu pupilo, o britânico Michael Halliday, o qual desenvolveu as ideias de seu mestre, na década de sessenta, dando início a uma abordagem de análise gramatical. Essa abordagem deu sustentação a uma nova teoria que hoje denominamos de sistêmico-funcional (FUZER; CABRAL, 2014a), da qual trato a seguir.

2.4.1 Linguística Sistêmico-Funcional (LSF)

Abordo, nesta dissertação, sobre a teoria LSF, a qual escolhi para dar sustentação linguística à minha análise de dados, no que se refere a minhas ações, para desenvolver a autonomia dos estudantes. A LSF é uma teoria que enfoca significados construídos, por meio da linguagem, os quais serão interpretados, de acordo com as escolhas feitas, embora essas escolhas possam nem sempre ser planejadas ou conscientes, conforme aponta Romero (2008).

Nesse sentido, na LSF não existe neutralidade na linguagem e Smolka (2004) explana que a linguagem que utilizamos está atrelada a nossa cultura, ideologia e contexto histórico social; e um som, um sinal e um gesto pode ter um significado. Em consonância, Romero (2008) destaca que a LSF é utilizada, para estudos da linguagem escrita, oral e imagens e considera a materialidade do texto. Nesse patamar, Gouveia (2009) defende a proximidade da LSF com as ideias saussurianas, já que Saussure primava pelos aspectos semióticos e sua relação com a linguística. Ao tratar das diferenças entre as correntes linguísticas, Gouveia destaca que:

- a) Na LSF, a natureza da língua é uma realidade social, enquanto nas outras correntes é uma realidade mental.
- b) A LSF tem uma base paradigmática (semântica), as outras teorias são de base sintagmática (estrutural).

Essa visão de linguagem, concebida pela teoria sistêmico-funcional, é aplicada tanto na área de Linguística quanto na de Educação, em distintos países, como, por exemplo, China, Austrália, Inglaterra e Brasil e podem ser aplicadas, em algumas situações, que sintetizo abaixo, conforme explanam Fuzer e Cabral (2014a):

- a) Compreender a natureza e as funções da linguagem.
- b) Compreender as semelhanças entre as línguas.
- c) Compreender a evolução da língua no tempo.
- d) Compreender o significado de um texto.
- e) Compreender variações linguísticas.
- f) Compreender a relação entre linguagem e cultura e entre linguagem e situação.
- g) Ajudar na aprendizagem de língua materna e adicionais.
- h) Ajudar a traduzir e interpretar.
- i) Compreender a linguagem de sinais dos surdos.
- j) Converter textos falados em escritos e vice-versa.
- k) Assistir à interpretação de audiências jurídicas.
- l) Projetar meios econômicos e eficientes para transmissão de textos orais e escritos.

Para melhor compreendermos os termos “sistêmico” e “funcional”, baseio-me em Fuzer e Cabral (2014a) e Romero (1998, 2004) para fornecer uma explicação sobre eles. A linguística é sistêmica, porque percebe a língua como redes de sistemas linguísticos conectados entre si e por meio das quais construímos diferentes significados, que vão fazer sentido, de acordo com as palavras escolhidas, para formar o texto em um determinado contexto. Ela é funcional, porque tem a função de produzir significados, ou seja, ela não separa a gramática da semântica para verificar a função que a linguagem desempenha.

Além disso, o uso que fazemos da língua funciona, para atender as nossas necessidades e desenvolver a consciência sobre as escolhas linguísticas que fazemos e como elas vão contribuir para alcançarmos nossos objetivos.

Diferente das outras tendências linguísticas, que ocorreram ao longo da história, a abordagem sistêmico-funcional trabalha com a linguagem em uso e não dissocia a função e a forma. Assim, a linguagem não perde seu papel social e crítico ao construir o significado e seu sentido não fica desconexo. A LSF permite movimentos por todo o texto, atentando-se sempre para o contexto. Por isso, o objetivo do ensino de línguas é reforçado pela LSF (ROMERO, 2004).

Com base em Gouveia (2009), Halliday (1994) e Romero (2004) apontam que a linguagem exerce três funções fundamentais, além de sua função primordial que é a comunicação. O objetivo da linguagem é atender as necessidades humanas e sua organização ocorre, de acordo com sua função, ou seja, cada palavra é dita com um propósito e, ao optarmos por usar um termo lexicogramatical¹⁶ em detrimento de outros, essa escolha implicará o significado que queremos dar ao texto com uma forte influência do contexto em que está inserido.

Nesse sentido, antes de citar e comentar sobre as três funções da linguagem, faz-se necessário esclarecer que, para a LSF, o sistema comunicativo é composto por dois tipos de contexto, definidos como contexto de cultura e contexto de situação. O contexto de cultura é mais abrangente e está relacionado ao gênero, ou seja, demonstra qual a função geral do texto. Ao identificarmos o gênero de cada texto, podemos perceber a finalidade pela qual ele foi escrito ou dito e aí já podemos supor o que encontraremos nele. Alguns exemplos de

¹⁶ Conforme explica Gouveia (2009), optei por este termo, pelo fato de gramática e vocabulário serem inseparáveis no quadro teórico da LSF, embora, também, seja usado o termo gramática. A LSF vai além de ser uma teoria de descrição gramatical, razão pela qual é denominada, frequentemente, de Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), ela pode, também, ser considerada um modelo de análise textual.

gênero são: discurso político, artigo, piada, propaganda, carta, e-mail. Já o contexto de situação, que está inserido no contexto de cultura, está relacionado ao registro, o qual descreve o contexto situacional em que texto foi produzido e está ligado a três dimensões variáveis: modo, campo e relações. O registro de modo refere-se à organização do texto, o de campo ao assunto e o de relações às relações interpessoais.

Essas três dimensões variáveis do registro estão, por sua vez, relacionadas a cada uma das três funções da linguagem. A textual refere-se ao registro de modo, a experiencial ou ideacional ao registro de campo e a interpessoal ao registro de relações. Assim, Halliday (1994) também relacionou as três variáveis de registro com três tipos de gramática: a de tema, a de transitividade e a de modo, conforme descrevo a seguir:

- a) O **modo do discurso** (*mode*) corresponde ao papel da linguagem, abrangendo sua organização, como por exemplo, o canal (falado, escrito ou os dois) e a retórica (persuasivo, informativo). Aqui está a função de significado textual e é realizada por meio da gramática de **tema**.
- b) O **campo** (*field*) diz respeito ao assunto que é tratado no texto escrito ou oral e à natureza da ação social. Está, portanto, relacionado ao significado experiencial ou ideacional, cuja função é realizada por meio da gramática de **transitividade**.
- c) As **relações** (*tenor*) referem-se aos participantes, levando em conta suas relações hierárquicas e seus papéis desempenhados. Por meio das relações e interações sociais, a linguagem apresenta um significado interpessoal. Esta função é realizada por meio da gramática de **modo**.

A fim de concretizar a existência dessas funções ou metafunções da linguagem, como são mencionadas na literatura da LSF, podemos afirmar que a linguagem serve para nos relacionarmos uns com os outros, assim desempenhamos papéis sociais ao interagirmos com as pessoas, sempre com um objetivo em mente. Desta forma, a linguagem apresenta uma **Metafunção Interpessoal**. A forma pela qual escolhemos nos comunicar vai refletir no tipo de relacionamento que queremos manter. Só para exemplificar superficialmente, podemos declarar que um comando, normalmente, é realizado por uma estrutura imperativa (exemplo: Traz o seu livro para mim.), mas essa não é a única forma de expressarmos: “Seria possível você trazer o seu livro para mim?”; “Gostaria que você trouxesse o seu livro para mim” ou “Você pode trazer o seu livro para mim?”¹⁷ são apenas alguns exemplos de escolhas não típicas que estão relacionadas ao *status* social e relações de poder. As escolhas linguísticas podem significar apreço ou indiferença pelo outro e isto pode ocorrer de forma proposital ou inconsciente (ROMERO, 2004).

A linguagem, também, tem uma função **Textual**, o que quer dizer que por meio dela podemos organizar, linearmente, os significados que queremos dar à mensagem. Para exemplificar, em linhas gerais, podemos assinalar que toda mensagem tem um tema e um rema e que o tema corresponde ao primeiro componente da oração e o restante é o rema. Observe os seguintes exemplos¹⁸:

- a) Valentina Tereshkova, aos 26 anos de idade, foi a primeira mulher a ir ao espaço. (tema: Valentina Tereshkova)
- b) Aos 26 anos de idade, Valentina Tereshkova foi a primeira mulher a ir ao espaço. (tema: Aos 26 anos de idade)
- c) A primeira mulher a ir ao espaço foi Valentina Tereshkova, aos 26 anos de idade. (tema: A primeira mulher a ir ao espaço)

¹⁷ Exemplos meus.

¹⁸ Os exemplos foram elaborados por mim. Informação extraída de <https://pt.wikipedia.org/wiki/Valentina_Tereshkova>. Acesso em: 18 out. 2015.

Nota-se que podemos escrever uma mesma frase de várias maneiras e ao optarmos por posicionar certas palavras, em primeira posição, privilegiamos um significado. Na frase A, a mensagem principal que quero passar é o nome da primeira mulher que foi ao espaço; na frase B, quero enfatizar a questão de uma mulher tão jovem já ter ido ao espaço e, na frase C, destaco que uma mulher já foi ao espaço.

Outra função da linguagem é que ela serve para expressar conteúdo pela nossa experiência de mundo real - externo a nós - e do mundo da nossa própria consciência - interno a nós - (GOUVEIA, 2009). Desta forma, a linguagem apresenta um significado ou **Metafunção Experiencial ou Ideacional**, tópico que apresento mais detalhadamente a seguir, já que escolhi essa metafunção para respaldar minha análise de dados.

É relevante mencionar que essa escolha se deve ao fato de focar em minhas ações, para contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, contemplada pelos processos da gramática de transitividade, sobre a qual discorro a seguir.

2.4.1.1 Metafunção Experiencial: transitividade

De acordo com Halliday (1994), na perspectiva da transitividade, a linguagem serve para falar de nossas experiências e representações de mundo a partir de seis tipos de processos: material, mental, comportamental, verbal, existencial e relacional. Cada um desses processos, que são as ações, implica os participantes, que podem ser animados (pessoas) ou inanimados (objetos) e acontecem em determinadas circunstâncias que são o local, a maneira e o tempo em que a ação ocorre. Sendo assim, o processo se realiza pela escolha de um grupo verbal, que é o elemento principal do texto, pela escolha dos participantes que são os grupos nominais e pela escolha das circunstâncias que são os grupos

adverbiais e preposicionais, conforme detalha Romero (2004). Destaco a seguir, os seis tipos de processos classificados por Halliday (1994):

- a) **Processos Materiais:** esses processos representam ações físicas e concretas realizadas por um ator. São ações visíveis e representadas pelo verbo fazer. Para identificar este processo perguntamos: O que fulano fez? Exemplo: Joana **escreveu** a carta para a criança.¹⁹
- b) **Processos Mentais:** são processos de ações não tangíveis, como o próprio nome diz, está relacionado à mente. A pergunta mais adequada, para identificar este processo, seria: Qual foi a sua reação? Esses processos estão relacionados aos verbos sentir, pensar e ver e, por isso, podem ser de cognição (achar, conhecer, entender), afeto (gostar, amar, rezear) e percepção (ver, ouvir, perceber). Fuzer e Cabral (2014b) classificam os processos mentais, também, como desiderativos que expressam desejo ou interesse em algo (sonhar no sentido de querer, decidir, planejar). Por se referir a estes verbos, os participantes, geralmente, são seres humanos, já que coisas e animais não são capazes de desempenhar estas ações. Por outro lado, esses participantes podem ser personificados, como exemplifica Gouveia: “O meu computador não **gosta** de falhas de eletricidade”. Exemplo: O estudante não **entendeu** a explicação.
- c) **Processos Comportamentais:** localizam-se entre os processos mentais e materiais e referem-se a um comportamento fisiológico e psicológico, tendo, por isso, apenas um participante que é humano. Romero (2004) destaca os seguintes exemplos destes processos: rir, chorar, sorrir, bocejar, suspirar, fazer careta, fechar a cara, choramingar. Já Gouveia (2009) afirma que, também, fazem parte deste processo os verbos falar, olhar por oposição a ver e escutar por

¹⁹ Este e os demais exemplos que seguem foram elaborados por mim.

oposição a ouvir, já que são processos que manifestam, exteriormente, os aspectos da vida interior dos participantes. Na verdade, as características desses processos não são tão nítidas como nos outros, pois podem se aproximar do processo material, como em: cantar e dançar, do mental, como em: observar, preocupar-se e do processo verbal, como em: discutir e falar (FUZER; CABRAL, 2014b). Exemplo: Pedro **chorou** ao ver sua nota.

- d) **Processos Verbais:** são processos compostos pelo verbo dizer e seus sinônimos ou correspondentes, tais como falar, perguntar, afirmar, pedir, mandar, mencionar e, segundo Gouveia, engloba, também, processos semióticos como mostrar ou indicar. Exemplo: O réu **disse** que corria risco de vida.
- e) **Processos Existenciais:** representam aquilo que existe ou acontece e opta-se por não expressar o envolvimento de um participante, por isso, é representado pelos verbos haver, existir e ter no sentido de existir. Exemplo: **Há** muita injustiça nesse país.
- f) **Processos Relacionais:** Segundo Romero (2004), esses processos referem-se aos diversos significados dos verbos ser e ter. Os participantes envolvidos, nestes processos, são diferenciados em processos relacionais atributivos e processos relacionais de identificação. São atributivos, quando dão um atributo ou qualidade aos participantes, como em: Não **é** fácil fazer uma pesquisa. São de identificação quando identificam uma entidade em respeito à outra. Nesse caso, há um identificado e um identificador que são reversíveis, como no exemplo: Criar as possibilidades e oportunidades de aprendizagem **é** papel do professor, o que equivale a dizer que: **É** papel do professor criar as possibilidades e oportunidades de aprendizagem.

Conforme apontam Fuzer e Cabral (2014b), os mesmos verbos podem realizar outros tipos de processos, por isso, o que vai definir a sua identificação serão os elementos fornecidos pelo contexto e as relações semânticas. Ademais, é relevante destacar que a seleção de alguns processos em detrimento de outros vai indicar a representação de mundo do falante e que a escolha por processos verbais, materiais e comportamentais podem demonstrar estágios de ação, enquanto a escolha por processos relacionais atributivos comprovam que o falante está fazendo avaliações (ROMERO, 2004). No que concerne, especificamente, aos participantes, a denominação dada a eles vai variar, de acordo com o processo do qual fazem parte, conforme aponto a seguir.

Nas orações materiais, o participante que provoca a ação denomina-se *Ator* e o participante afetado pela ação, que pode não ser necessariamente humano, é chamado de *Meta*. Também existem Escopo entidade, Escopo processo, Beneficiário Recebedor, Beneficiário Cliente, Atributo resultativo e o Atributo descritivo.

Os Escopos são os participantes não afetados pelo desempenho do processo. Exemplos: Os escoteiros (*Ator*) seguiram (*Processo Material*) a trilha (*Escopo entidade*); Eu (*Ator*) dei (*Processo Material*) um grito. (*Escopo processo*). Nesse caso, é o participante “grito” que dá significado ao verbo “dar”. O Beneficiário, como o nome diz, beneficia-se do processo. Ex. Eu dei (*Processo Material*) ao meu amor (*Beneficiário Recebedor*) um anel (*Meta*); O bom pai (*Ator*) construiu (*Processo Material*) um futuro tranquilo (*Meta*) para seus filhos. (*Beneficiário Cliente*). O Atributo resultativo constrói um estado qualitativo do *Ator* ou da *Meta*, como: Cristiano Ronaldo (*Ator*) sai (*Processo Material*) machucado (*Atributo resultativo*) do jogo. O Atributo descritivo especifica o estado em que se encontram o *Ator* ou a *Meta*. Ex. A declarante (*ator*) estava trabalhando (*processo material*) de empregada (*Atributo descritivo*).

Nas orações mentais, os participantes são, predominantemente, seres humanos (animados), mas Fuzer e Cabral (2014b) explicam que eles podem, também, ser coletivos de humanos, como família e mundo, produtos da consciência humana, como um filme e uma lembrança e partes de uma pessoa, como cabeça e coração. Estes participantes exercem a função de *Experienciador*, já o participante que é sentido, pensado, percebido ou desejado é chamado de *Fenômeno*. Ex. Harry Crowther (Experienciador) começou a sofrer (Processo Mental) de artrite (Fenômeno). Os processos mentais, também, podem projetar orações, como: Organização (Experienciador) não (Elemento Interpessoal) sabe (Processo Mental) se Mandela vai ao final da Copa. (Oração Projetada). Nas orações mentais sempre há dois participantes, já nas materiais pode haver apenas o Ator ou ele e os demais participantes: Meta, Escopo, Beneficiário ou Atributo.

Nas orações relacionais, também, sempre há dois participantes, pois elas servem para estabelecer uma relação entre eles. Nos processos relacionais atributivos, os participantes são o Portador e o Atributo. Ex. O novo professor (Portador) parece (Processo Relacional) muito competente (Atributo). Nos processos relacionais identificativos os participantes são Identificado e Identificador. Ex. Lula (Identificado) foi (processo relacional identificativo) o presidente do Brasil de 2002 a 2010 (Identificador).

Os participantes das orações verbais são: Dizente, Verbiagem, Receptor e Alvo. Dizente é o falante, que vai estar em todas as orações, Verbiagem (1) é o que é dito, Receptor (2) é a quem a mensagem é dirigida e Alvo (3) é o atingido pelo processo. Quando o participante é um Alvo, esse tipo de oração apresenta estrutura semelhante aos participantes Ator e Meta de orações materiais pelo fato do Dizente agir, verbalmente, sobre outro participante, conforme exemplifico abaixo:

- a) Raiane (Dizente) fala (Processo Verbal) inglês (Verbiagem) na sala de aula (Circunstância de Localização).

- b) A professora (Dizente) pede (Processo Verbal) silêncio (Verbiagem) aos alunos (Receptor).
- c) A professora (Dizente) pediu (Processo Verbal) aos alunos (Alvo) para fazerem os exercícios (Circunstância de Causa).

O papel da verbiagem pode ser feito por outra oração, como o que ocorre com as orações mentais em relação à oração projetada e fenômeno. Nesse caso, a oração vem em forma de citação (1) ou relato (2). Exemplos:

- a) “Vão ficar as lembranças” (Citação), diz (Processo Verbal) a professora. (Dizente)
- b) Os alunos (Dizente) disseram (Processo Verbal) que uma etapa de estudos havia sido vencida. (Relato)

As orações comportamentais e existenciais apresentam apenas um participante. Nas comportamentais, o participante é o Comportante (1) e nas existenciais é o Existente (2). Abaixo elaborei um exemplo de cada tipo de oração e seu respectivo participante:

- a) Raiane (Comportante) riu (Processo Comportamental) em um evento escolar (Circunstância de Localização).
- b) Houve (processo existencial) uma situação constrangedora (existente) na sala de aula (Circunstância de Localização)

No que tange às circunstâncias, Fuzer e Cabral explanam que elas contribuem, para interpretar os significados das orações e, que por meio de algumas perguntas, podemos identificar os tipos de circunstâncias. Por exemplo, nas circunstâncias de localização, estão implícitas as perguntas “onde?” e “quando?”; nas circunstâncias de causa, as perguntas “por quê?”, “para que?” e “por quem?”, nas de acompanhamento, perguntamos “com quem?”, “com o

que?”, “quem mais?” ou “o que mais?”. Há, também, as circunstâncias de modo, extensão, papel, assunto e contingência.

Apoio-me em Fuzer e Cabral (2014b) para fazer uma síntese dos seis tipos de processos. Os processos materiais representam as manifestações externas (ações) das experiências que podem ser expressas por verbos como fazer, construir, acontecer; os processos mentais estão relacionados às manifestações internas (reações, reflexões) representadas por verbos como lembrar, pensar, gostar, querer e os processos relacionais representam as relações (identificação e caracterização) em verbos como ser, estar, parecer, ter. Na fronteira desses principais processos, estão outros três processos. Os comportamentais, como o nome diz, representam os comportamentos dos participantes (atividades fisiológicas ou psicológicas) e estão situados entre os materiais e mentais, exemplificados por bocejar, dormir, tossir e dançar. Os verbais são a representação dos dizeres (atividades linguísticas), em verbos como dizer, afirmar e responder e estão na fronteira entre os mentais e relacionais. Por fim, os processos existenciais (o “estar no mundo”) representam a existência dos participantes e estão situados entre os relacionais e os materiais, como haver e existir.

Para finalizar este capítulo, discorro como cada um dos cinco tópicos apresentados aqui se relaciona com minha pesquisa. Com **Ensino de Língua Inglesa** posso refletir sobre que abordagem ou abordagens utilizo em minhas aulas e se as estou desenvolvendo como os teóricos da Linguística Aplicada sugerem. No tópico **Autonomia**, posso entender melhor esse conceito e perceber como o estou absorvendo para me relacionar com os estudantes. No tópico **Formação Docente do Professor de Línguas** posso entender que o processo de formação docente deve ser contínuo com uma postura crítico-reflexiva, já que somos seres inacabados, em constante transformação e essa transformação está, por sua vez, diretamente, relacionada à **Linguagem e Identidade Docente**, uma

vez que é, por meio da linguagem, que expressamos nossos sentimentos e experiências e a escolha linguística utilizada vai deslevar minha identidade.

Em suma, o arcabouço teórico, utilizado nesta dissertação, fornece-me subsídios, para que eu possa discutir sobre minha formação docente, voltada ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Portanto passo agora a delimitar a metodologia desta pesquisa.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, abordo a metodologia adotada para a realização desta pesquisa. Esclareço, portanto, a caracterização da pesquisa, do seu contexto e participantes, bem como informo sobre o instrumento de pesquisa e os procedimentos de análise.

3.1 Caracterização da pesquisa

Para realizar esta pesquisa, concatenada a uma prática reflexiva, optei por trabalhar com o terceiro ano do curso técnico em Zootecnia integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal em que atuo. Geralmente, ministro minhas aulas para os terceiros anos de todos os cursos integrados dessa instituição e tenho observado certa apatia, em relação à disciplina Língua Inglesa, mais especificamente no curso de Zootecnia, no qual os alunos são menos assíduos. Por esses motivos, escolhi essa turma para realizar esta pesquisa.

Antes de começar a construção do *corpus* desta pesquisa, os diários reflexivos, esses estudantes foram informados sobre este trabalho e sobre a garantia de anonimato. Cumprindo as exigências legais, esta pesquisa conta, também, com a aprovação do comitê de ética em pesquisa da UFLA sob o número 43648015.6.0000.5148.

Optei pelo uso da abordagem qualitativa, pelo fato desta investigação estar focada, no processo e significado, além de apresentar resultados não generalizáveis e análise subjetiva. Ademais, esta abordagem possui outras características condizentes a esta pesquisa, a saber: o ambiente natural é fonte direta de dados e o pesquisador é o instrumento primordial. Os dados descritos são abordados detalhadamente e analisados indutivamente. O significado tem um papel preponderante, levando em consideração aquilo que os participantes de

pesquisa experimentam e o modo como interpretam suas experiências (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Como esta pesquisa foi realizada no meu local de trabalho e pautei-me em fundamentos teóricos, ela apresenta uma base teórico-empírica e trata-se de um estudo de caso sobre a atuação de uma docente de Língua Inglesa no contexto de um curso técnico integrado ao Ensino Médio. De acordo com Lüdke e André (1986), os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto e sua preocupação central está na compreensão de uma instância singular.

Mesmo em se tratando de um estudo de caso intrínseco, o qual não se preocupa em fazer generalizações, este estudo oferece uma oportunidade de experiência vicária, haja vista que o leitor pode associar as experiências e acontecimentos vividos pelos participantes a seu próprio contexto, conforme explica Alves-Mazotti (2006) pautada em Stake (2000).

O procedimento de análise é documental, haja vista que os diários reflexivos, meu objeto de análise, são materiais escritos que não receberam nenhum tratamento analítico (GIL, 2002). Destaco, também, que o foco do meu estudo está em olhar para as minhas aulas, visando a identificar como contribuo, principalmente, com a autonomia dos estudantes, tendo em vista que, para ter êxito no ensino-aprendizagem, é necessário que os alunos sejam autônomos. Nessa condição, narrei como se sucedeu o processo de introdução da abordagem proposta, em um diário reflexivo.

Posto isto, esta pesquisa pode ser classificada, ainda, como narrativa, pois, conforme aponta Mello (2010), ela parte de uma experiência vivenciada, possibilitando a construção do conhecimento numa esfera pessoal, profissional e social. Segundo Magalhães (2010), as narrativas nos proporcionam enxergar formas diferentes de realidades, produzindo um cenário que vai além de contar histórias, instigando a transformação daqueles que dela fazem parte. No meu caso, além de fazer parte desse cenário, também, analiso o que escrevi, pois as

narrativas podem ser analisadas tanto pela própria pessoa que a escreveu, quanto por outros professores-pesquisadores (TELLES, 2002).

Esta pesquisa faz parte da experiência humana, além de favorecer o desenvolvimento da autonomia e da identidade profissional do professor de línguas, conforme aponta Telles (2002), pautado em Bruner (1997). Segundo o autor, nas bases epistemológicas desta pesquisa, está justaposta a ideia de que é preciso voltar ao passado para compreendermos melhor o nosso presente. Assim sendo, o conhecimento pessoal prático que possuo sobre o mundo vai intervir na minha maneira de agir e interagir com a comunidade escolar. Esta pesquisa exclui a ideia de um professor passivo, mero objeto de estudo. Ao contrário, eu mesma construo minhas narrativas e vou em busca do desenvolvimento profissional.

A geração de dados desta pesquisa ocorreu durante o segundo semestre letivo de 2015. Após ministrar minhas aulas, no curso técnico de Zootecnia integrado ao médio, produzi meus diários, em minha residência, descrevendo o que ocorreu durante as aulas numa perspectiva crítico-reflexiva. Essas aulas eram ministradas no último horário da manhã de sexta-feira. Como havia apenas uma aula semanal e muitos feriados que caíram na sexta-feira, consegui elaborar onze diários e fiz três reflexões, sendo duas como forma de desabafo pelas faltas coletivas dos estudantes, impedindo que essas aulas fossem realizadas e uma informando o impacto positivo de uma atividade extraclasse.

3.2 Instrumento de pesquisa: Diários Reflexivos

Segundo Romero (2013), o diário reflexivo ocupa lugar de destaque entre os instrumentos que induzem o desenvolvimento crítico-reflexivo e são cada vez mais utilizados na área de Educação e Linguística Aplicada. Também chamados de diários de aprendizagem, diários (de sala) de aula, diários de

formação e diários dialogados (REICHMANN, 2013b; ZABALZA, 2004), os diários reflexivos têm sido uma importante ferramenta para o desenvolvimento pessoal e profissional e são dados de fonte documental.

Dentre as várias utilidades que o diário possui, Zabalza (2004, p. 45) aponta a reflexão como um elemento fundamental. Além de ser um importante instrumento de pesquisa, muito mais que a criação de um material escrito que venha a ser analisado pelo pesquisador, o diário proporciona um “diálogo que o professor, por meio da leitura e reflexão, trava consigo mesmo em relação à sua atuação nas aulas”. Sendo assim, o autor destaca que o escrevente assume um papel de duplo ator: aquele que realizou as ações contadas e aquele que conta a si mesmo ou aos outros, no caso dos diários dialogados (PEREIRA, 2013; PEREZ, 2013; REICHMANN, 2013b).

Zabalza (2004) destaca, também, que os diários permitem um acesso ao mundo pessoal dos professores, sendo um recurso, para explicitar os próprios dilemas, em relação à atuação profissional e um acesso à avaliação e ao reajuste de processos didáticos. Além disso, eles contribuem para o desenvolvimento profissional permanente, trazendo “à tona elementos polêmicos do processo de ensino-aprendizagem” (DORNELLES; IRALA, 2013, p. 17).

3.3 Caracterização dos participantes e Contexto de pesquisa

Sou bacharel em Letras, com habilitação em Secretária Executiva Português-Inglês e Português- Francês pela Universidade Federal de Viçosa – UFV. Sou licenciada em Língua Inglesa pela Universidade Tecnológica do Paraná e especialista em Língua Inglesa pela Universidade do Grande Rio-UNIGRANRIO. Atuo como professora de Língua Inglesa desde 1999. Na minha trajetória profissional, ministrei aulas para todas as faixas etárias em instituto de

idiomas, cursinhos pré-vestibular, escolas particulares de ensino básico e superior e escolas públicas da rede estadual e federal.

Atualmente sou professora do quadro permanente de um Instituto Federal, uma instituição *multicampi* que oferece cursos técnicos integrados, concomitantes e subsequentes, graduações e pós-graduações. Minho aulas, em todos esses seguimentos, exceto na pós-graduação. Esse instituto, local de realização desta pesquisa, foi criado com a lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008), com a união da escola na qual eu já trabalhava e mais duas escolas da região. Meu campus de origem possui mais de cinquenta anos e recebeu várias denominações antes de se tornar um Instituto Federal que hoje trabalha com ensino, pesquisa e extensão. Algumas dessas denominações foram Escola Agrícola e CEFET.

Esta pesquisa foi realizada com uma turma de terceiro ano do curso técnico integrado ao ensino médio, durante a disciplina de Língua Inglesa, conforme já mencionei na introdução deste trabalho. O objetivo desta disciplina é trabalhar as quatro habilidades (*reading, writing, listening, speaking*), dando ênfase à habilidade de leitura por meio de textos de cunho geral e específico do curso do aluno. Essa turma é composta de dezoito alunos, sendo quatro do sexo feminino e mais uma estudante ouvinte de um programa de intercâmbio oriunda da Alemanha. Há um estudante pertencente à região metropolitana de Belo Horizonte e os demais pertencem à Zona da Mata Mineira. A faixa etária desses estudantes é de dezesseis a dezenove anos.

3.4 Procedimentos de Análise

Para analisar o *corpus* desta pesquisa, que foi construído a fim de atingir o primeiro objetivo específico deste estudo - narrar minhas aulas em um diário reflexivo - selecionei os excertos que respondem a primeira pergunta de

pesquisa, a relembrar: “Quais foram minhas ações para contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e como estas ações podem ser identificadas linguisticamente?”. Esses excertos estão destacados nos diários que se encontram nos apêndices deste trabalho e para responder esta pergunta optei por mencionar os excertos mais significativos e analisá-los à luz da teoria sobre a Linguística Sistêmico-Funcional, mais especificamente por meio da gramática de transitividade, que nos permite identificar as ações realizadas, ou seja, os processos que vão dizer quais foram minhas ações. Esta análise serviu para respaldar os dados que, também, foram discutidos na segunda pergunta de pesquisa.

Feito isso, atingi meu segundo e terceiro objetivos de pesquisa, a relembrar: identificar as ações que desempenhei com vistas a contribuir para o desenvolvimento da autonomia de aprendizagem dos estudantes e fundamentar, linguisticamente, as análises de dados sobre a contribuição de minhas ações para o desenvolvimento da autonomia. Cabe reforçar que optei por analisar os dados, por meio da metafunção experiencial, porque ela se filia ao registro de campo, ou seja, ao assunto desta pesquisa (contribuição para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes), já que, ao descrever meus diários, expressei minha experiência com o mundo material (sala de aula) e com o mundo interior (consciência), numa perspectiva hallydayana. Além disso, conforme visto na fundamentação teórica com base em Halliday (1994) e Romero (2004), essa experiência pode ser conduzida pela escolha de grupos verbais, denominados processos, os quais constituem o elemento principal do texto, grupos nominais, denominados participantes e grupos adverbiais e preposicionais, denominados circunstâncias.

Para responder e discutir sobre a segunda pergunta de pesquisa, a relembrar: “Como interpreto minhas ações visando a contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes?”, baseio-me nas teorias sobre

ensino de Língua Inglesa, autonomia, estratégias que propiciam a autonomia, estratégias de aprendizagem, formação docente, reflexão crítica e linguagem e identidade. Dessa forma, discuto minhas ações à luz dessas teorias e atinjo o quarto e último objetivo desta pesquisa que é discutir a formação docente com vistas ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Dessa maneira, alguns excertos, selecionados, para responder a primeira pergunta de pesquisa, analisados pela metafunção experiencial, são discutidos, também, à luz da teoria da fundamentação teórica na segunda pergunta e como esta pergunta diz respeito à minha interpretação, selecionei, também, alguns excertos que transparecem essa interpretação no ato da escrita dos diários (item reflexões). Portanto é importante considerar que, como o processo de formação é contínuo, o nosso olhar se modifica após cada leitura e é assim que entendo o processo de reflexão crítica.

Com o intuito de organizar o *corpus* de análise, numerei os diários em ordem cronológica de escrita, nomeando-os de D1 a D11 e, quando escrevi sem ter ministrado aula, chamei de reflexões, por isso, utilizei R1, R2 e R3. É pertinente mencionar que o aporte teórico deste estudo foi construído antes, durante e após a escrita dos diários. A seguir, construo um quadro que informa qual o aporte teórico a que me apoiei para discutir e responder as perguntas.

Quadro 5 - Correlação de perguntas e base teórica.

Pergunta de Pesquisa	Tópicos/ Subtópicos conceituais	Base teórica para Discussão
1) Quais foram minhas ações para contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e como estas ações podem ser identificadas linguisticamente?	<ul style="list-style-type: none"> - LSF - Metafunção Experiencial: <ul style="list-style-type: none"> transitividade Estratégias de aprendizagem 	<p>Fuzer e Cabral (2014b), Gouveia (2009) e Romero (2004)</p> <p>Paiva (1998)</p>
2) Como interpreto minhas ações visando a contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes?	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino de Língua Inglesa - Autonomia Estratégias que propiciam a Autonomia <ul style="list-style-type: none"> - Estratégias de Aprendizagem - Formação Docente - Origem do processo reflexivo - Reflexão Crítica - Linguagem e Identidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Almeida Filho (2009), Freire (2015), Leffa (1988, 2003) e Oliveira (2014) - Benson e Huang (2008), Celani e Pinheiro (2010), Magno e Silva (2008), Oxford (1990), Paiva (2005a, 2010, 2012), Vygotsky (2007), Vilaça (2013) e Williams e Burden (1997) - Campos e Pessoa (1998) e Romero (1998) - Gimenez, Arruda e Luvuzari (2004), Liberali (2010), Ramos (2010) e Romero (2010) - Auarek (2014), Bauman, (2005), Hall (2005), Moita Lopes (1998) e Rosseti-Ferreira, Amorim e Silva (2004)

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar a discussão dos dados e responder as duas perguntas norteadoras desta pesquisa. Relembro que esses dados foram registrados, em um diário reflexivo por mim, professora pesquisadora, que buscou contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos seus alunos que cursavam o ensino médio integrado ao técnico.

4.1 Discussão e resposta da primeira pergunta de pesquisa:

Para analisar a primeira pergunta de pesquisa, construí uma tabela, na qual destaco em que diário o excerto foi selecionado (D1 a D11; R1 a R3), aponto o excerto propriamente dito e o (s) tipo(s) de processo(s) que se encontra(m) sublinhados no referido excerto, a fim de identificar minhas ações e respaldá-las linguisticamente. É relevante mencionar que destaco apenas os participantes animados (pessoas: alunos, intercambista e professora), em negrito, para demonstrar minha constante interação com os estudantes, embora, também, existam participantes inanimados (objetos) e, quando os participantes estavam ocultos, coloquei-os entre colchetes para melhor visualização da análise linguística. Os participantes são representados por eu, quando se referem a mim (professora-pesquisadora), por ele(s) e lo(s), quando se referem a aluno(s), nós, quando se referem a mim e aos alunos e ela quando se refere à intercambista.

Tendo em vista que o foco desta pergunta está em minhas ações, optei por classificar enumerando, no quadro a seguir, apenas os processos (grupos verbais) que se referem às ações realizadas por mim sozinha ou em conjunto com os alunos, no caso em que os participantes são eu (professora-pesquisadora) e nós (alunos e eu). Também classifiquei os processos que dizem respeito às minhas ações, quando informei o que pretendia que os alunos fizessem. Já os processos que se referem apenas às (re)ações dos estudantes estão destacados, em cinza, para diferenciá-los.

Quadro 6 - Ações, participantes e tipos de processos. (Continua)

Diários	Ações desempenhadas	Tipos de Processos
D7	Então {eu} fui perguntando(1) que significava(2) cada palavra e quando eles responderam cada uma, {eu} perguntei(3) como eles identificam(4) os gêneros. Na <i>joke</i> , um aluno respondeu que era porque um estava perguntando e o outro respondendo. Então, eu disse(5) que isso era(6) uma estratégia que poderia ser usada(7) para identificar (8) piada, pois geralmente vem(9) em forma de diálogos.	(1), (3), (5) verbal (2),(4),(7),(8),(9)material (6) relacional de identificação
D6	Em seguida, {eu} passei(1) para os exercícios gramaticais e {eu} escrevi(2)no quadro os tempos verbais que os {eles} estudantes deveriam localizar no primeiro exercício da sessão <i>Reading Beyond the words</i> . Em seguida, {eu} perguntei(3): “Como sabemos que um verbo está no <i>Simple Past</i> ? ” Alguns alunos responderam quando tem “ <i>ed</i> ”. Eu disse(4): “Isso quando os verbos são(5) regulares e se forem(6) irregulares? ” {Eu} Não obtive(7) resposta. Então {eu} fiz(8) uma tabelinha no quadro e {eu} coloquei(9) <i>go - went - gone</i> . “Qual verbo está(10) no passado?” Sem respostas {eu} disse(11): quando o verbo é(12) irregular {nós} usamos(13) a segunda coluna da tabela. Então eles disseram <i>went</i> e, em seguida, {eu} coloquei(14)uma frase utilizando esse verbo no quadro. Depois {eu} perguntei(15) que {nós} usávamos(16) para fazer(17) perguntas com esse tempo verbal. Um aluno disse que usava <i>doesn't</i> , então eu disse(18) que <i>doesn't era</i> (19) para <i>Simple Present</i> , então outro aluno disse “ <i>did</i> ” e, em seguida, {eu} passei(20) uma frase de exemplo no quadro explicando(21) em que situação {nós} usamos(22)este tempo.	(1), (2), (7), (8), (9), (13), (14), (16), (17), (20), (22) material (5), (6), (10), (12), (19) relacional de identificação (3), (4), (11), (15), (18), (21) verbal
D7	{Eu} Escrevi(1) essas palavras no quadro e, em seguida, {eu} perguntei(2) que havia(3) na gravura. {Eles} Disseram-me que parecia uma igreja. Eu disse(4) que era(5) uma igreja, sim e {eu} pedi(6) que {eles} olhassem(7) a palavra <i>cathedral</i> no texto. O aluno que tirou a nota máxima disse que olhou a palavra <i>victims</i> e {ele} deduziu que era <i>news</i> . Eu disse(8): “Isso, ele usou(9) <i>victims</i> que é (10) uma palavra cognata.	(1), (9) material (2), (4) (6), (8) verbal (3) existencial (7) comportamental (5), (10) relacional de identificação
R3	{Eu} Disse(1) a eles que {eu} fiquei(2) chateada por {eles} terem faltado (3)e uma aluna propôs repor essa aula, na semana seguinte, para {eles} não perderem o conteúdo, mas a maioria não aceitou.	(1) Verbal (2) relacional atributivo (3) material

Quadro 6 - Ações, participantes e tipos de processos. (Continua)

Diários	Ações desempenhadas	Tipos de Processos
D1	Sendo assim, imediatamente, {eu} <u>perguntei(1)</u> a ele como o inglês <u>poderia contribuir(2)</u> para seu desempenho na área técnica, <u>procurando motivá-lo(3)</u> e quem sabe <u>contribuir(4)</u> para que ele <u>pudesse gostar (5)</u> mais do inglês.	(1) Verbal (2), (3), (4) material (5) mental de afeto
D6	{Eu} <u>Expliquei(1)</u> a eles que eles <u>deverão fazer(2)</u> o “self assessment” no final da unidade para se <u>autoavaliarem(3)</u> , desconsiderando o último item que {nós} não <u>tivemos tempo de ver(4)</u> e, na avaliação bimestral, eu <u>colocarei(5)</u> um item para eles se <u>autoavaliarem(6)</u> com uma nota de zero a três pontos.	(1) Verbal (2), (3), (4), (5),(6) material
D1	Como eles <u>disseram</u> que o inglês <u>era</u> difícil, {eu} <u>tentei animá-los dizendo(1)</u> que o inglês <u>possui(2)</u> uma gramática muito simples e {eu} <u>comparei(3)</u> o verbo ir em inglês com o português, a intercambista <u>começou a falar</u> sobre o verbo ir em alemão e eu <u>pedi(4)</u> a ela para <u>escrever(5)</u> na lousa, dessa forma, {nós} <u>pudemos</u> , também, <u>fazer(6)</u> uma analogia dessa língua com a língua inglesa.	(1),(4)verbal (2), (3), (5),(6) material
D2	Para começar a <u>fazê-los pensar(1)</u> sobre a autonomia que {eles} <u>devem desenvolver(2)</u> , {eu} <u>coloquei(3)</u> este provérbio no quadro “ <i>You can lead a horse to water, but you can’t make him to drink</i> ”, eles <u>foram traduzindo</u> para mim. Só <u>esbarraram</u> com o “ <i>him</i> ”, então <u>escrevi(4)</u> os “ <i>subject and object pronouns</i> ” no quadro, <u>mostrando(5)</u> a correspondência a eles e, no final, {eu} <u>pedi(6)</u> que <u>levassem(7)</u> essa situação para o contexto de ensino e aprendizagem para que eles <u>percebessem(8)</u> que de nada <u>adiantaria(9)</u> eu <u>ensinar(10)</u> a eles se eles não se <u>dedicassem(11)</u> para <u>aprender(12)</u>	(1), (2)mental de cognição (3),(4),(5),(7),(9),(10), (11) material (6) verbal (8) mental de cognição (12) mental de cognição
D1	Antes de terminar a aula, {eu} <u>pedi(1)</u> , como tarefa para casa, que eles <u>refletissem(2)</u> sobre como <u>foi(3)</u> a experiência com o inglês que eles <u>tiveram(4)</u> até hoje, o que <u>foi(5)</u> positivo para o aprendizado deles e o que <u>foi(6)</u> negativo; como eles <u>aprendem(7)</u> melhor e o que {eles} <u>podem fazer(8)</u> para <u>desenvolver(9)</u> a autonomia deles . {Eu} <u>Mencionei(10)</u> , também, que, como {nós} <u>temos(11)</u> apenas uma aula por semana e reforço/tira-dúvidas, em duas quartas-feiras de cada mês, que eles <u>pensassem(12)</u> como {nós} <u>poderíamos aproveitar(13)</u> mais estas quartas-feiras e que {eles} <u>trouxessem(14)</u> sugestões para a próxima aula escritas numa folha à parte.	(1), (10) verbal (2),(7),(9),(12) mental de cognição (3), (5), (6) relacional de identificação (4),(8),(13),(14) material (11) existencial

Quadro 6 - Ações, participantes e tipos de processos. (Continua)

Diários	Ações desempenhadas	Tipos de Processos
D3	{Eu} Perguntei(1) aos alunos que <u>significava</u> (2) <i>jokes</i> , como não se manifestaram me <u>dirigi</u> (3) à intercambista e ela <u>explicou</u> em inglês o que <u>seria</u> , sem saber da palavra correspondente em português, então os alunos <u>traduziram</u> e eu <u>pedi</u> (4) a ela que <u>repetisse</u> (5) “piada”.	(1), (4), (5) verbal (2), (3) material
D4	como {eles} não <u>estavam conseguindo inferir</u> o significado do provérbio pelo conhecimento prévio, {eu} <u>continuei dando</u> (1) dicas e {eu} <u>disse</u> (2) que o provérbio <u>estava relacionado</u> (3) a “ <i>gift that means present</i> ”, então um aluno rapidamente <u>disse</u> o ditado popular correspondente.	(1) material (2) verbal (3) relacional de identificação
D5	(...) então {eu} <u>parabenizei</u> (1) o aluno e {eu} <u>mostrei</u> (2) a eles que <u>havia</u> (3) essa estratégia.	(1) verbal (2) material (3) existencial
D4	(...) depois {nós} <u>fomos corrigindo</u> (1) os exercícios, os quais eram todos em inglês e eu <u>ia</u> <u>perguntando</u> (2) que eles <u>havam entendido</u> (3)	(1) material (2) verbal (3) mental
D8	{Eu} <u>pedi</u> (1) que eles se <u>juntassem</u> (2) “ <i>in pairs</i> ” para {eles} <u>fazerem</u> (3) os exercícios. {Eu} <u>Perguntei</u> (4) se {eles} <u>havam trazido</u> (5) o dicionário (...)	(1), (4) verbal (2), (3), (5) material
D9	{Eu} <u>Aproveitei</u> (1) essa primeira linha do texto em que falava de <i>entertainment</i> para <u>fazê-los pensar</u> (2) criticamente sobre as propagandas que mostram mulheres perfeitas e sobre as piadas que fazem com mulheres. {Eu} <u>Disse</u> (3) que {nós} <u>devemos olhar</u> (4) os propósitos de cada texto e <u>fazer</u> (5) uma análise crítica deles, ou seja, <u>fazer</u> (6) uma “ <i>Critical Reading</i> ”, uma outra estratégia.	(1), (6) material (2) mental (3) verbal (4),(5) mental de cognição
D10	{Eu} <u>Reforcei</u> (1) para eles que {eu} <u>estava fazendo</u> (2) as narrativas de nossas aulas sempre que {eu} <u>lecionava</u> (3) para eles e <u>solicitei</u> (4) que eles , também, <u>fizessem</u> (5) uma narrativa sobre uma aula dada.	(1), (4) verbal (2), (3), (5) material

Quadro 6 - Ações, participantes e tipos de processos. (Conclusão)

Diários	Ações desempenhadas	Tipos de Processos
D11	<p>{Eu} Fui monitorando(1) o que eles estavam fazendo. Quando{eles}me perguntavam algo, em vez de dar(2) a resposta, {eu} tentava fazê-los descobrir(3) sozinhos, como no caso do verbo lessen que eles teriam que descobrir(4) o significado em Safety lessens danger. {Eu} Perguntei(5) a eles o que era(6) safety e danger e {eu} pedi(7) para {eles} deduzirem(8) o que poderia ser(9) o verbo. Aí, eles inferiram corretamente.</p>	<p>(1), (2), material (3), (4), (8) mental de cognição (5), (7) verbal (6), (9) relacional de identificação</p>

Tendo em vista que a primeira pergunta de pesquisa é: “Quais foram minhas ações para contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e como estas ações podem ser identificadas linguisticamente?”, aponte essas ações, no quadro acima, ao destacar os processos utilizados e, a seguir, discuto como elas podem ser identificadas à luz da teoria da LSF.

Conforme pode ser observado nos excertos selecionados, no quadro acima, minhas ações são respaldadas, em sua maioria, com processos verbais e materiais. Relembro que Fuzer e Cabral (2014b) destacam que, nas orações verbais, quando o participante dizente (aquele que diz, no caso, eu) age verbalmente sobre outro participante, que é um alvo (no caso, os estudantes), elas apresentam uma estrutura semelhante aos processos materiais, cujos participantes são ator (aquele que pratica a ação, no caso, eu) e meta (aquele que recebe o impacto da ação, no caso, os estudantes).

Assim sendo, após observar os dados, constatei que, como o instrumento que nós, professores, possuímos é a nossa voz, utilizei os processos verbais, para atingir os processos mentais dos estudantes, levando-os a pensar (D10: solicitei que eles, também, fizessem uma narrativa sobre uma aula dada; D1: pedi... que eles refletissem...); a descobrirem as respostas sozinhos (D11: pedi para deduzirem o que poderia ser o verbo. Aí, eles inferiram corretamente); a classificarem (D1: pedi o que foi positivo para o aprendizado deles e o que foi negativo...) e a tomarem iniciativa por conta própria (R3: Disse ... e uma aluna propôs repor essa aula)

Por meio dos excertos já destacados, pude observar, também, o revezamento dos participantes (eu professora-pesquisadora e os alunos) e das minhas ações que, de acordo com as reações dos estudantes, levavam-me a agir, novamente, até atingir o propósito desejado. Notei que busquei, com minhas ações, criar oportunidades para os discentes chegarem à resposta sem eu ter que dizê-la. Os excertos, a seguir, demonstram minhas interações com os alunos, a

fim de mediar para que eles chegassem à resposta. As circunstâncias destacadas, em negrito nos excertos, a seguir, também, agregam significado à oração, conforme pode ser observado:

Quadro 7 - Circunstâncias.

- | |
|--|
| <p>1) Quando me <u>perguntavam</u> algo, em vez de <u>dar a resposta</u>, <u>tentava fazê-los descobrir sozinhos</u> (D 11)</p> <p>2) Quando <u>chegaram</u> à palavra <i>prejudice</i>, eles <u>traduziram</u> como prejudicar, então <u>expliquei</u> que <u>era</u> um falso cognato e que “ <i>Some people have prejudice against black people, homosexual people...</i>”, então eles <u>entenderam</u> que <u>era</u> preconceito. (D8)</p> <p>3) Então <u>reforcei</u>: “O título, as imagens e, geralmente, a primeira linha do texto <u>mostram</u> qual é o assunto geral. <u>Olhem</u>, novamente, para o texto e me <u>digam</u> qual <u>é</u> o assunto geral dele.” <u>Responderam</u>: “Mulheres e a mídia”. Então <u>perguntei</u> se sabiam o que <u>era</u> <i>roles</i> que <u>estava</u> na primeira linha. Como não sabiam, <u>lembrei-me</u> do sinônimo <i>function</i>, mas não <u>conseguiram</u> entender, então <u>traduzi</u> para eles. (D9)</p> <p>4) <u>Vi</u> que não <u>havam feito</u> o segundo exercício, então <u>fui auxiliando-os</u> da seguinte forma: “Gente, na primeira lacuna <u>temos</u> <i>in the</i> que <u>é</u> no, então a próxima palavra <u>é</u> um lugar, qual pode ser?” Eles <u>responderam</u>: “Corner Market”. “Na segunda lacuna, <u>temos</u> o <i>we</i>. O que <u>usamos</u> após os pronomes?” Eles <u>responderam</u>: “verbo”. Eu <u>disse</u>: “então o que vamos usar aqui?” Na segunda tentativa eles <u>acertaram...</u>(D6)</p> <p>5) Em seguida, <u>perguntei</u>: “Como sabemos que um verbo está no <i>Simple Past</i>?”. Alguns alunos <u>responderam</u> quando tem “<i>ed</i>”. Eu <u>disse</u>: “Isso, quando os verbos são regulares, e se forem irregulares?”. Não <u>obtive</u> resposta. Então <u>fiz</u> uma tabelinha no quadro e <u>coloquei</u> <i>go - went - gone</i>. Qual verbo está no passado? Sem respostas <u>disse</u>: quando o verbo <u>é</u> irregular usamos a segunda coluna da tabela. Então eles <u>disseram</u> <i>went</i> e, em seguida, <u>coloquei</u> uma frase utilizando esse verbo no quadro. Depois <u>perguntei</u> que usávamos para fazer perguntas com esse tempo verbal. Um aluno <u>disse</u> que usava <i>doesn't</i>, então eu <u>disse</u> que <i>doesn't era</i> para <i>Simple Present</i>, então outro aluno <u>disse</u> “<i>did</i>” e, em seguida, <u>passei</u> uma frase de exemplo no quadro <u>explicando</u> em que situação <u>usamos</u> este tempo.(D6)</p> <p>6) como não <u>estavam conseguindo inferir</u> (...), <u>continuei dando dicas</u> e <u>disse</u> que (...), então um aluno, rapidamente, <u>disse</u> o ditado popular correspondente. (D4)</p> |
|--|

O excerto três, destacado no quadro acima, sinaliza que, antes de traduzir para eles, o que, também, é uma estratégia cognitiva, embora pareça não ter êxito, tentei mediar o processo de ensino-aprendizagem para que eles

inferissem o significado, por meio de um sinônimo, que é uma estratégia de compensação (PAIVA, 1998). Já, nos excertos dois e seis, utilizei a mesma estratégia e eles descobriram a resposta, o que aponta que alcancei meu objetivo.

Isto posto, fica evidenciado que minhas escolhas linguísticas levaram-me a interagir com os estudantes, durante a aula, por meio dos processos, participantes e circunstâncias da gramática de transitividade, a fim de contribuir para torná-los mais autônomos. Sendo assim, respondendo a segunda parte da primeira pergunta, posso afirmar que minhas ações comprovadas, por meio dos processos verbais e materiais da LSF, demonstram que elas estavam voltadas para contribuir, para o desenvolvimento da autonomia dos discentes, já que, por meio dos questionamentos e da condução da aula, levei-os a pensar e buscar as respostas almejadas, em vez de trazê-las prontas.

4.2 Discussão da segunda pergunta de pesquisa:

Para analisar a segunda pergunta, dialogo com os autores mencionados no quadro seis, desenhado, em procedimentos de análise, a fim de compreender e interpretar minhas ações com vistas a contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. É pertinente informar que os tópicos discutidos na fundamentação teórica estão entrelaçados. Dessa forma, um mesmo autor e obra podem aparecer nas discussões de tópicos diferentes. Por isso, destaco os tópicos e subtópicos e procuro discuti-los, na mesma sequência em que foram apresentados na fundamentação teórica, embora nem sempre isso seja possível pela estreita relação entre os assuntos abordados. Outrossim, articulo minha prática descrita no meu *corpus* de análise com os conceitos explorados pelos teóricos deste estudo.

Em **Ensino de Língua Inglesa (LI)**, ratificando Oliveira (2014) que aponta que o professor deve se perguntar em que teoria de língua e de

aprendizagem se baseia sua prática, pude compreender que minhas ações e meus comportamentos estão mais direcionados à abordagem comunicativa. Haja vista que, conforme demonstrei nos excertos que se encontram no quadro 7 e 8, para responder a primeira pergunta de pesquisa, houve uma interação constante com os estudantes, colocando-os como ponto central da aula, que é uma característica da abordagem comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2009; LEFFA, 1988; PAIVA, 2012).

De acordo com os excertos do quadro, a seguir, pude observar que minhas ações estavam voltadas para a abordagem comunicativa. Portanto sintetizo esses excertos a fim de apontar as características dessa abordagem.

Quadro 8 - Características da abordagem comunicativa.

- 1- (...) coloquei este provérbio no quadro “*You can lead a horse to water, but you can’t make him to drink*” (D2)
- 2- Como, nesta primeira unidade, um dos tópicos era sobre provérbios, perguntei aos alunos que provérbios eles conheciam em português e se tinham o hábito de usá-los, eles responderam, afirmativamente, então disse a eles que eu ia trazer um provérbio diferente a cada aula e escrevê-lo no quadro. (D2)
- 3- (...) para tornar o ensino mais real, levei para sala uma moeda de “*five cents* e “*one dime*” e pedi que escolhessem qual iam querer (D4)
- 4- “Essa dois aqui que eu achei que seria *a piece of cake*... Vocês sabem que significa esta expressão *piece of cake*?”(D7)
- 5- (...) Era para identificar os gêneros textuais: *joke, proverbs, articles* ou *news*.(D7)
- 6- (...) sentei-me ao lado deles e pedi que fizéssemos **um círculo** para que à medida que fossem fazendo as apresentações em inglês pudéssemos dialogar, também, em português. (D1)
- 7- Pedi a eles que fizessem **um círculo**. (D3)
- 8- (...) pedindo para que eles se sentassem **em círculo**. (D4)
- 9- (...) Pedi a eles que formassem três **grupos em círculo** (...) (D5)
- 10- (...) disse a eles que quem tivesse facilidade de se encontrar com os colegas poderiam fazer essa atividade **em grupo**. (D5)
- 11- (...) pedi que eles se juntassem “*in pairs*” para fazerem os exercícios (D8)
- 12- (...) eu os instruí para fazerem uma apresentação sobre a propaganda **em dupla** para daqui a duas semanas. (D9)
- 13- Eles aceitaram e então distribuí seis frases diferentes com perguntas e respostas no *Simple Future*, sendo uma para cada **dupla ou trio**. (D11)

Ao analisar o primeiro excerto acima, pude observar que utilizei a língua, para uma comunicação real, pois passei para os estudantes um provérbio que estava relacionado com autonomia e, também, outros que estavam no livro didático “*High Up*” para introduzir o assunto, conforme destaquei no segundo excerto. Ademais, no quarto excerto, comprovo que aproveitei uma oportunidade, para explicar uma expressão e, no terceiro excerto, ratifico que levei para sala uma moeda de *five cents* e outra de *one dime* que foram mencionadas na piada, a fim de que eles percebessem que, embora a de *one dime* seja menor, ela vale mais.

Ainda, em consonância com a abordagem comunicativa, trabalhei com diferentes gêneros textuais (vide excerto cinco no quadro acima) e procurei incentivar a autonomia favorecendo a interação entre os estudantes e entre mim e eles. Tendo em vista que Vygotsky (2007) postula que a distância entre o desenvolvimento real e o potencial é alcançada com a orientação de um adulto e que Paiva (2010) complementa que esse desenvolvimento pode ocorrer só pelo fato de interagir com o outro, na minha visão, procurei atingir a ZDP, quando, também, propus as diversas atividades, em grupo, numa perspectiva sociointeracionista (vide excertos de seis a treze).

Continuando a análise, por meio do subtópico **estratégias que propiciam a autonomia**, pude observar, também, que minha interação com os estudantes se concretizou, nas seis formas de dar assistência ao desempenho dos estudantes (ROMERO, 1998), conforme destaquei, no quadro, a seguir:

Quadro 9 - Correlação prático-teórica das estratégias.

1. Eu disse: “Isso, a maioria é cognata, mas devemos ficar atentos aos *false cognates*”. Quem poderia me citar algum? (D9)
2. (...) então parabeneizei o aluno e mostrei a eles que havia essa estratégia. (D5)
3. Perguntei, também, se eles estavam praticando inglês com a intercambista. (D8)
4. (...) eu os instruí para fazerem uma apresentação sobre a propaganda em dupla para daqui a duas semanas. (D9)
5. Terminando os comentários e correção da prova, pedi que cada um anotasse que exercícios dos trabalhos teriam que refazer e dei esclarecimentos sobre as notas, atendendo alguns alunos individualmente e dando um *feedback* geral sobre o trabalho. (D7)
6. Perguntei a eles o que era *safety* e *danger* e pedi para deduzirem o que poderia ser o verbo. (D11)

Discutindo os excertos acima, observei que, no excerto seis do quadro acima, procurei atingir a ZDP, em forma de questionamentos, para auxiliar o desempenho dos estudantes indiretamente. Também auxiliei os estudantes, em forma de retroalimentação (*feedback*), o que foi feito durante toda aula do dia oito de maio (vide excerto cinco). No excerto um, auxiliei os estudantes, por meio da estruturação cognitiva e, nos excertos de dois a quatro, por meio do gerenciamento de contingência, modelagem e instrução, respectivamente. Essas formas de dar assistência aos estudantes, também, estão relacionadas às **estratégias de aprendizagem** (OXFORD, 1990), envolvendo fatores afetivos, motivação e estilos de aprendizagem, que, conseqüentemente, propiciam a **autonomia** dos estudantes (MAGNO E SILVA, 2008; PAIVA, 2005a; WILLIAMS; BURDEN, 1997). Portanto, destaco, no quadro abaixo, os excertos que demonstram que estimei o uso das estratégias, buscando contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes:

Quadro 10 - Áreas relacionadas à autonomia.

- 1- Em relação à tarefa da aula passada, quando perguntei quem havia feito, apenas um aluno dos seis que vieram respondeu que sim, então **bati palmas** para ele.(...) (D2)
- 2- (...) mas um aluno disse o que eu queria: ele voltava ao texto e fazia a inferência da palavra pelo contexto, então **parabenizei** o aluno e mostrei a eles que havia essa estratégia.(D5)
- 3- Disse: **Muito bem**, *push* parece puxar, mas é ..?(D9)
- 4- Outros dois alunos falaram observar o formato do texto. E então eu disse: **“Muito bem!”**(...) (D9)
- 5- (...) coloquei as perguntas no quadro que eu gostaria que eles respondessem para mim e trouxessem na próxima aula. Uma era sobre **os estilos de aprendizagem** (D2)
- 6- Na *joke*, um aluno respondeu que era porque um estava perguntando e o outro respondendo. Então, eu disse que isso era uma **estratégia** que poderia ser usada para identificar piada, pois geralmente vem em forma de diálogos. (D7)
- 7- Antes de consultá-lo eles deveriam utilizar outras **estratégias** como tentar deduzir o significado das palavras (D8)
- 8- Perguntei, em seguida, se já tinham ouvido falar sobre *Skimming* que é uma **estratégia** utilizada quando queremos saber o assunto geral do texto. (D9)
- 9- Disse, também, que identificar os sufixos e prefixos era outra importante **estratégia**. (D9)
- 10- Em seguida, disse **“turn the page” demonstrando o que era**(...) (D2)

Os excertos de um a quatro demonstram que, em consonância com Romero (1998), defendendo a ideia de que os elogios estimulam e dão segurança, por isso, assisti ao desempenho dos estudantes por meio do gerenciamento de contingências (elogios) e da estratégia afetiva (OXFORD, 1990). O excerto cinco ratifica que dei minha contribuição para que os estudantes reconhecessem seus estilos de aprendizagem. Já os excertos de seis a dez confirmam que os auxílios a reconhecerem e identificarem as estratégias de aprendizagem. Aliás, o estímulo ao uso das estratégias foi relatado em todos os diários. Seja de forma indireta, como no excerto dez, utilizando uma mímica, para eles entenderem (estratégia de compensação), ou seja, de forma direta e informada, como nos excertos de seis a nove, conforme recomendam muitos autores, segundo Vilaça (2013).

Ainda, sobre Autonomia e Ensino de LI, verifiquei, no meu *corpus* de análise, que levei para sala de aula um texto de interesse dos alunos, possibilitando uma integração da área técnica com o ensino médio, conforme destaco em: “Disse a eles que havia preparado um texto sobre cavalos para hoje (...)” (D11). No excerto seguinte, que destaco abaixo, percebo que posso ter contribuído, para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, ao permitir que o próprio aluno escolhesse o texto para trabalharmos em sala de aula. Além de não correr o risco de trazer um texto técnico, com informações que não fossem úteis à sua formação profissional, acredito que atendi às expectativas dos alunos, já que Paiva (2012) postula que os estudantes se decepcionam quando a escola não corresponde a suas expectativas:

Minha intenção nessa aula foi apresentar as estratégias de leitura, antes de trabalharmos um texto técnico sobre cavalos que um dos alunos enviou para o meu e-mail. Como ele {aluno} disse que só aprendia inglês se tivesse relacionado a cavalo, pedi que escolhesse um texto para trabalharmos em sala. Desta forma estaria atendendo às necessidades dos alunos: trabalhar a leitura dentro de um assunto que eles gostam, pois, via de regra, quem faz zootecnia adora cavalos (D9).

Verifiquei, por meio desse excerto acima, também, que conforme Almeida Filho (2009) e Freire (2015) postulam, procurei abrir um diálogo constante com os estudantes, a fim de considerar aquilo que eles trazem consigo para as aulas e focar em suas necessidades e no que faz sentido para eles. Além disso, valorizei os saberes discentes (FREIRE, 2015) e mudei a relação de poder (PAIVA, 2005a) ao possibilitar que o aluno fizesse o que, geralmente, é papel do professor.

Outrossim, pude verificar que contribuí, para o desenvolvimento da autonomia desse estudante, já que Littlewood (1996 citado por PAIVA, 2005a) destaca que uma pessoa é autônoma quando ela tem capacidade de fazer suas

próprias escolhas. No caso desse aluno, ele demonstrou ter habilidade e disposição para fazer sua própria escolha. No meu caso, também, considero ter habilidade e disposição, para impulsionar a autonomia do aluno, embora Leffa (2003) tenha mencionado que há professores que se sentem ameaçados, nesse caso, por acharem que podem perder a autoridade, tanto de “detentores do saber”, quando não souberem sobre determinado assunto sugerido pelo aluno ou de “condutores da aula”, quando deixam os alunos tomarem certas decisões. Sobre esse assunto, destaco alguns excertos no quadro, a seguir, para discuti-los posteriormente.

Quadro 11 - Poder de escolha.

- 1- Mencionei, também, que, como temos apenas uma aula por semana e reforço/tira-dúvidas, em duas quartas-feiras de cada mês, que eles pensassem como poderíamos aproveitar mais estas quartas-feiras e que trouxessem sugestões para a próxima aula escritas numa folha à parte. (D1)
- 2- Entreguei a eles uma folha com dados, para serem preenchidos, de um filme que eles deveriam escolher para assistir em casa com áudio em inglês e legenda em português e/ou inglês. (D10)
- 3- Pedi a eles uns minutos a mais, para terminar de explicar as tarefas e para a aluna explicar o provérbio “*Never put off to tomorrow what you can do today*”. (D3)
- 4- A aula já estava quase na hora de terminar, porém perguntei aos alunos se eles poderiam esperar mais uns minutinhos para fazermos outra atividade que terminaria rápido. (D11)
- 5- Quando o sinal bateu, disse que eu ia fazer a chamada e ia continuar na sala para terminar de explicar os exercícios de gramática, para quem quisesse, pois poderiam ter dificuldades, para fazer as atividades avaliativas, se não explicasse os exercícios. (D6)

No primeiro excerto acima, demonstro que, logo no primeiro dia de aula, dei abertura aos alunos para escolherem o conteúdo e a metodologia a seguir nas aulas de reforço. Mais adiante, no excerto dois, deixei que eles escolhessem a melhor forma de assistirem a um filme, respeitando o estilo de aprendizagem de cada um. Ademais, nos excertos três e quatro, observei que transferi a eles o poder de escolha pela continuidade ou não da aula, depois do horário, quando

lhes perguntei se eu poderia utilizar uns minutos a mais. Todavia, ao analisar o excerto cinco, creio que, embora no momento da minha ação eu tenha pensado em contribuir com a autonomia dos discentes, ao permitir-lhes que optassem por ficar ou não na sala, para ouvir a explicação que eu lhes queria dar, interpretei essa ação de forma negativa. Já que em vez de procurar saber se eles queriam me ouvir eu já fui dizendo que ficaria para explicar.

Coerentemente a essa observação acima, estão as discussões apresentadas no 20º InPLA (2015) que condizem com a citação de que “os professores precisam ser treinados a parar de ensinar os estudantes” (BENSON; HUANG, 2008, p. 426) e que o excesso de instruções pode ter um efeito negativo para o estudante (ROMERO, 1998). Creio, portanto, que deveria ter partido dos alunos o desejo de aprender, por meio da minha explicação e não eu dizer que ia fazê-lo sem perguntar-lhes se é isso que eles queriam, já que a aula já havia terminado.

Prosseguindo o diálogo com os autores do aporte teórico que construí, interpreto minhas ações de forma positiva, tendo em vista que, na minha visão, demonstrei ter atitudes coerentes com as de um professor reflexivo. Isso pode ser constatado no subtópico **origem do processo reflexivo**, no qual os autores Campos e Pessoa (1998) e Romero (1998) ressaltam as características do professor reflexivo, as quais aponto, no quadro abaixo, relacionando-as com minhas atitudes:

Quadro 12 - Características do Professor Reflexivo.

Características	Excertos
Mentalidade aberta ou abertura de mente (<i>openmindedness</i>)	1- Diria, com certeza, que isso é fato antes de estar nesse processo de reflexão e distanciamento da minha prática, mas hoje, parafraseando Freire*, percebo que uma das raras certezas que tenho é de que o que era visto como correto e verdadeiro pode, de repente, não vir a ser mais (D3). * “A humildade exprime uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém.” (Paulo Freire).
Responsabilidade	2-Perguntei, também, se eles estavam praticando inglês com a intercambista. Logo, uma aluna me disse que, por exemplo, na hora do almoço, que eles queriam explicar o que tinha, quando eles disseram peixe, a intercambista não sabia o que era, então eles disseram <i>fish</i> e ela entendeu. Gostei muito de saber disso (D8).
Dedicação ou garra (<i>wholeheartedness</i>)	3-Talvez eu os teria feito refletir mais se levantasse essa questão durante a aula ... (D1).

Observo que o primeiro excerto apresentado acima condiz com a característica que é ter mentalidade aberta, que significa admitir ter se equivocado até quando se tem convicção, pois demonstro a minha incerteza sobre o que eu pensava ser certo antes de passar por esse processo de reflexão. Já a segunda característica que é ter responsabilidade condiz com o segundo excerto, no quadro acima, no qual demonstro que não adiantaria apenas eu levar uma intercambista, para conviver com eles, se eles não estivessem aproveitando a oportunidade para praticar a LI, uma vez que essa característica aponta que o professor reflexivo procura não apenas atingir seus objetivos, mas também verificar se os resultados foram satisfatórios.

Por fim, demonstrei ter garra e determinação, que, segundo os autores supracitados, é o mesmo que fazer um exame contínuo das ações que foram realizadas, abrindo caminho para outras posturas, sem procurar atalhos. Uma prova disso foram as reflexões feitas, ao longo da redação dos diários e, para exemplificação, destaco o excerto três, na tabela acima, o qual correlaciona-se, também, com a reconstrução da prática, uma das fases da reflexão crítica de Smyth (1992), citado por diversos autores colocar nomes dos autores, nos quais me pautei para dissertar sobre a **reflexão crítica**.

Nessas reflexões, ao contar minhas ações, com o distanciamento epistemológico da prática (FREIRE, 2015), pensava em como poderia ter feito de outra maneira. Esse momento de reflexão pelo qual passei, durante a redação dos diários, também, ocorreu ao fazer esta análise e a interpretação que faço dela, neste momento, provavelmente, não será a mesma em outros momentos.

Tendo em vista que nossa identidade é fluida (AUAREK, 2014; BAUMAN, 2005; HALL, 2005; MOITA LOPES, 1998), posso perceber que o meu pensamento sobre determinadas atitudes minhas, enquanto redigia os diários, já não é o mesmo, neste momento, em que os analiso, conforme já demonstrei acima, ao analisar o excerto cinco, que se encontra no quadro intitulado poder de escolha. Com esta observação, corroboro Rosseti-Ferreira, Amorim e Silva (2004), ao mencionarem no tópico **Linguagem e Identidade** que o tempo e a situação, em que vivemos, influenciam nos significados atribuídos.

Continuando a análise, voltada para o conceito sobre **Formação Docente**, entendo que, consolidando Celani e Pinheiro (2010), tenho conseguido me desprender de valores ultrapassados, para seguir adiante e para olhar para mim mesma, conforme ratifico neste excerto: “Essa aula serviu para comprovar que os alunos não querem mesmo saber de gramática, ou pelo menos não dessa forma que ensinei.” (D6). Para eu admitir que tenha que mudar uma coisa que

sempre gostei muito de fazer, como ensinar gramática, já considero um grande avanço.

Em suma, respondendo a segunda pergunta de pesquisa é: “Como interpreto minhas ações visando a contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes?”, na minha visão, acredito ter contribuído, para o desenvolvimento da autonomia dos meus alunos, uma vez que pude perceber uma aproximação das minhas ações didáticas com os conceitos teóricos deste estudo. Dessa forma, constatei que, por meio da interação, podemos trabalhar na ZDP, para que os estudantes cheguem à resposta sem eu ter que dizer-lhes, notei, também, que posso intermediar essa interação entre os alunos, possibilitando que eles se tornem menos dependentes de mim. Isso, também, pôde ser possível quando estimei o uso das estratégias de aprendizagem evidenciadas, nos excertos encontrados, nos diários reflexivos. E, em relação ao poder de escolha que lhes concedi, acho que eu devo, sim, dar-lhes esse poder e estimulá-los a querer aprender, mas essa decisão só cabe a eles. Dessa forma, consigo enxergar que não devo me preocupar ou estressar, conforme deixei transparecer neste excerto: “normalmente me preocupo com o aprendizado dos alunos e me estresso, quando eles demonstram desinteresse e apatia, mas as leituras que tenho feito apontam que a responsabilidade é do aluno.” (D2). Logo, percebi uma transformação identitária ou um primeiro passo para que haja essa transformação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

He who dares to teach must never cease to learn.

Richard Henry Dann

O impacto que esta pesquisa causou na minha vida acadêmica, profissional e pessoal é difícil de descrever, levando em conta que ela me possibilitou um crescimento muito grande. A começar pelas disciplinas cursadas no mestrado, que me proporcionaram uma bagagem cultural, como, por exemplo, os estudos sobre Filosofia e Sociologia que fazem parte da matriz curricular do ensino médio, atualmente, mas que, na minha época, não faziam. A oportunidade de poder participar do grupo de estudos sobre tecnologias e de compartilhar e dividir experiências com os colegas, assim com[

o participar das discussões teóricas, durante as aulas, fez-me entender e respeitar melhor os diferentes pontos de vista.

O desafio de desnudar minha prática docente, por meio da escrita dos diários reflexivos, possibilitou-me um autoconhecimento e, conseqüentemente, uma transformação identitária. Levando em consideração que as identidades são plurais e que somos seres inacabados pude me reconhecer em diferentes papéis e aprender com cada um deles. Como aluna, desenvolvi minha capacidade de empatia. Como professora, compreendi que ensino e aprendizagem são duas palavras indissociáveis e que mais importante que ensinar é mostrar como se aprende. Como pesquisadora, aprendi que posso fazer uma pesquisa científica sobre mim mesma. Como professora pesquisadora, aprendi que uma pesquisa pode proporcionar um crescimento não só profissional, mas também pessoal. Como professora reflexiva, pude refletir sobre minha maneira de ser dentro e fora da sala de aula e transformá-la, se assim achar necessário.

O fato de refletir mais sobre as minhas aulas e sobre os conceitos teóricos, desta pesquisa, fez-me enxergar uma nova forma de olhar, para minha prática, para mim mesma e para os estudantes, compreendendo que tanto minha prática quanto as pessoas que se envolvem nela podem ser aperfeiçoados a cada dia. Portanto, como seres mutáveis que somos, vejo uma nova forma de pensar meus valores, que demonstra ter havido uma transformação.

Com as leituras feitas, para desenvolver o tópico sobre **Ensino de LI** e ao analisar o *corpus*, consegui identificar que minhas ações estão mais voltadas para a utilização da teoria sociointeracionista, pois consolidado o pensamento de que aprendizagem acontece por meio da interação com ou outro (PAIVA, 2005b; ROMERO, 1998; VYGOTSKY, 2007). Outrossim, a abordagem comunicativa estava mais presente em minhas ações, embora eu saiba que não há uma teoria de aprendizagem inicial sobre esta abordagem, a teoria sociointeracionista tem tido destaque e, além disso, é preconizada nos PCN (BORGES, 2004; PAIVA, 2012).

Todavia, tendo em vista que não existe nenhuma abordagem perfeita e que as necessidades e estilos de aprendizagem dos estudantes são diferentes, percebi, também, nas minhas ações, características da abordagem de gramática e tradução e da abordagem direta. Sendo a primeira, quando utilizei a tradução e, a segunda, quando insisti para que os alunos falassem em inglês.

Com os estudos sobre **Autonomia**, pude aprender, principalmente, que a autonomia pode ser ensinada e que ensinar a aprender é tão ou mais importante que ensinar apenas os conteúdos. Compreendi, também, que deve haver uma troca nas relações de poder, mas que quando eu achar que os estudantes devem decidir algo que essa decisão seja de acordo com a maioria, de forma conjunta. E que, antes de eu querer ensinar algo, é preciso que os alunos queiram aprender. Esta constatação foi primordial, para eu mudar minha forma de ser e de ensinar,

uma vez que percebi que o papel do professor é apontar caminhos para que o aluno decida como e aonde chegar.

Gostaria de destacar que a escolha de trabalhar com as estratégias de aprendizagem e autonomia se deve a minha experiência com o Inglês Instrumental, já que essa disciplina proporciona ao estudante uma aprendizagem mais autônoma. Preciso, também, problematizar aqui o quão difícil é não ser uma professora conteudista, ministrando apenas uma aula semanal para as turmas de ensino médio integrado. Além disso, como trabalhar a importância e necessidade da Língua Inglesa com apenas uma aula semanal, enquanto a maioria das disciplinas possui, no mínimo, duas aulas?

Embora seja difícil, não desistirei de tentar motivar meus alunos para que eles possuam uma autonomia de aprendizagem em Língua Inglesa. A título de exemplo, posso mencionar sobre o prazer que tenho de aprender e de ensinar. Abro aqui um parêntesis para explicar como surgiu esse prazer de aprender e ensinar.

Antes de me graduar, não pensava em ser professora, mas sempre fui uma aluna dedicada aos estudos com muita ânsia de aprender, ou seja, o desejo de aprender sempre esteve comigo, mas a vontade de ensinar só surgiu depois que comecei a fazê-lo. Bem no início da minha carreira, cheguei a pensar em desistir, ao me deparar com alunos que não demonstravam o mínimo interesse em aprender, por outro lado, podia notar em outros alunos olhares admirados e entusiasmados e, assim, fui tomando gosto pela minha profissão, o que pode ser constatado nos diários reflexivos. Além disso, esse prazer se fortalece a cada progresso de um (ex-) aluno meu, pois, consolidando Leffa (2003), postulo que os discípulos devem superar o mestre.

Com as discussões sobre **Formação Docente**, numa perspectiva crítico-reflexiva, compreendi que posso pesquisar a minha própria prática e que o processo de formação é infundável, por isso, escolhi a epígrafe deste capítulo

para compor minhas considerações finais. Nóvoa (2015) me fez entender que a união da prática à teoria, na vida do professor, é importante desde a formação inicial e que tanto os professores mais experientes quanto os menos experientes são necessários para que haja uma transformação nas escolas. Este autor me fez enxergar, também, que, assim como Freire (2015) propaga que devemos considerar os saberes discentes, devemos, também, investir nos saberes docentes.

Coerente a essa ideia, corroboro Faria Filho (2014) quando ele afirma que nem sempre os melhores professores são os melhores pesquisadores e vice-versa. Contudo, corroboro, principalmente, Bortoni Ricardo (2008) e Celani e Pinheiro (2010), quando eles afirmam que o professor que consegue unir a sua prática ao trabalho de pesquisa e analisá-la, criticamente, assim como o fiz, tornando-me uma professora pesquisadora, é capaz de compreender melhor suas ações e aprimorar-se profissional e pessoalmente.

Esse aprimoramento profissional, interagindo com o meu lado pessoal foi, sem dúvida, a contribuição maior desta pesquisa, que, a princípio, estava voltada mais para os problemas discentes, mas com o amadurecimento pessoal e profissional pude voltar o olhar mais para minhas ações e enxergar melhor que não podemos mudar os outros, mas apenas nós mesmos.²⁰ Consolidando Nóvoa (1992), mais uma vez, reforço que o processo de formação, além de me possibilitar um desenvolvimento pessoal, conduziu-me a uma ressignificação identitária.

Direcionando minhas considerações para os estudos sobre **Linguagem e Identidade Docente**, pude perceber que as escolhas linguísticas constroem significados que, por sua vez, são interpretados de acordo com nossa visão de

²⁰ Paráfrase do pensador e médico suíço, considerado o pai da psicologia analítica, Carl Jung (1875-1961). “Só em nós mesmos podemos mudar alguma coisa; nos outros é uma tarefa quase impossível”. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/autor/carl_jung/ Carl Jung>. Acesso em: 27 dez. 2015.

mundo. Além disso, como somos seres inacabados e possuímos identidades múltiplas (AUAREK, 2014; BAUMAN, 2005; HALL, 2005; MOITA LOPES, 1998), entendi que à medida que nos autoconhecemos e evoluímos, nossa visão de mundo, também, modifica-se. Dessa maneira, pude perceber, por meio da escrita reflexiva, meu autodesenvolvimento. Ademais, ao analisar os excertos pela Linguística Sistêmico-Funcional, pude perceber que, embora nem sempre as escolhas linguísticas tenham sido feitas, conscientemente (ROMERO, 2008), a partir do momento, em que me conscientizo delas, percebendo o papel da linguagem, as chances de alcançar meus objetivos aumentam.

Outra observação que fiz foi que voltar a ser aluna de mestrado teve um impacto direto na minha identidade. De professora a aluna, de aluna a professora pesquisadora, assumi identidades plurais, as quais, sem dúvida alguma, contribuíram para minha formação profissional e pessoal. Já que o fato de eu já ter sido aluna, antes de ser professora, não me fez enxergar meus alunos da forma que eu os enxergo hoje, com uma identidade de aluna e professora ao mesmo tempo.

Fazendo encaminhamentos para futuras pesquisas, gostaria de sugerir algumas ideias que foram surgindo, a partir desta pesquisa, como, por exemplo, a análise voltada, para a visão do estudante, haja vista que solicitei aos alunos, durante as aulas relatadas no diário, que fizessem uma narrativa (D10), assim como pedi que eles se autoavaliassem (D6). Além disso, os dados que compõem meu *corpus* de análise permitem uma análise voltada para a questão dos alunos.

Outra sugestão que quero deixar, também, para futuras pesquisas, é que os dados possam ser analisados por outras metafunções da LSF. Já que, embora eu tenha optado por referenciar os dados desta pesquisa apenas por meio da metafunção experiencial, pude enxergar características da metafunção interpessoal. Porém, em razão do tempo limitado do mestrado, não foi possível analisá-los por outras perspectivas.

Outra ideia que surgiu, a partir desta pesquisa, foi a de construir diários dialogados com outros professores ou até mesmo que outros professores possam analisar meus dados, já que cada ser humano é único e possui interpretações e experiências singulares. Todavia, meus objetivos propostos, nesta pesquisa, foram atingidos.

Para finalizar, gostaria de enfatizar que, desde o momento em que pensei em fazer pesquisa, minha intenção sempre foi de contribuir para o desempenho dos discentes. Porém, percebo que quem mais se beneficiou desta experiência fui eu mesma e pretendo continuar, nesse processo contínuo de formação crítico-reflexiva e ser, também, uma professora multiplicadora (CELANI; PINHEIRO, 2010; LIBERALI, 2010), levando esse conhecimento para outros profissionais. Desse modo, espero que a possibilidade de compartilhar este trabalho já seja um pontapé inicial.

REFERÊNCIAS

ALBERTUNI, C. A. Tomás de Aquino: o ensino e a arte de ensinar. In: MARTINS, M. F.; PEREIRA, A. R. (Org.). **Filosofia e educação**: ensaio sobre autores clássicos. São Carlos: EDUFSCar, 2014. p. 79-93.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística aplicada**: ensino de línguas e comunicação. 3. ed. Campinas: Pontes. 2009. 111 p.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; SCHIMITZ, J. R. **Glossário de linguística aplicada**: português-inglês, inglês-português. Campinas: Pontes, 1998.

ALMEIDA, P. V. Estratégias de aprendizagem e o ensino de língua inglesa via internet. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 18, n. 2, p. 153-170, 2002.

ALVES MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, 2006.

ANDRÉ, M. et al. **Pesquisa, formação e prática docente**: o papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 55-69.

ARAÚJO SILVA, G. B. **Estratégias de aprendizagem na aula de língua estrangeira**: um estudo com formandos em Letras. 2006. 97 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

AUAREK, W. A. Cenários da condição docente na contemporaneidade. In: SOUZA, J. V. A.; DINIZ, M.; OLIVEIRA, M. G. (Org.). **Formação de Professores (as) e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. v. 1, p. 205-218.

BANDEIRA, H. M. M. **Formação de professores e prática reflexiva**. 2006. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_13_2006.PDF>. Acesso em: 29 nov. 2014.

BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Ed.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University, 1990.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005. p. 7-39.

BENSON, P.; HUANG, J. Autonomy in the transition from foreign language learning to foreign language teaching. **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 24, p. 421-439, 2008.

BENSON, P. **Teaching and researching autonomy in language learning**. Harlow: Pearson Education, 2001.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, E. F. V. O interacionismo e o ensino contemporâneo de línguas estrangeiras. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 7., 2004, São Paulo. **Anais...** São Paulo: CBLA, 2004. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Elaine_Borges/publication/258509525_O_interacionismo_e_o_ensino_contemporaneo_de_LE/links/0c96052865c778dbdd000000.pdf>. Acesso em: 17 maio 2016.

BORTONI RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola. 2008. 135p. (Série Estratégias de Ensino, 8).

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 17 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 7 mar. 2016.

CAMPOS, S.; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e professores com Donald Schön. In: GERALDI, C. M. G. et al. **Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador (a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 183-206 (Coleção Leituras no Brasil).

CASTRO, S. T. R. Teoria e prática no processo de reculturação de professores de inglês. O papel do multiplicador. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 67-74.

CAVALCANTI, M. C. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: José Carlos Paes de ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **O Professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999. v. 1, p. 179-184.

CELANI, M. A. A.; PINHEIRO, L. F. C. O processo reflexivo e a tomada de consciência do professor-multiplicador. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 163-177.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: _____. **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 19-33.

COLLINS, H. Re-estruturação e re-culturação no trabalho com o texto e a gramática. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. 2 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 125-138.

CRUZ, A. A. A.; REIS, S. O diário como instrumento de apoio na socialização de uma professora de inglês. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002. p. 95-107.

DAMASCO, D. G. B. Arquitetos da abordagem reflexiva da formação de professores. **Revista Helb**, Brasília, v. 5, p. 1-10, 2012. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=192:arquitetos-da-abordagem-reflexiva-da-formacao-de-professores-&catid=1111:ano-5-no-5-12011&Itemid=16>. Acesso em: 7 jan. 2016.

DIAS, R.; BAMBIRRA, R.; ARRUDA, C. **Aprender a aprender**: formação para a autonomia. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2015. v. 1, 173 p.

DIAS, S. M. A. O trabalho de professoras de língua inglesa representado em diários reflexivos. In: REICHMANN, C. L. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas**: ensinar, escrever, refazer-(se). Campinas: Pontes, 2013. p. 65-86.

DORNELLES, C.; IRALLA, V. B. O diário de formação em um programa de iniciação à docência: imaginários e dilemas dos escreventes. In: REICHMANN, C. L. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas**: ensinar, escrever, refazer-(se). Campinas: Pontes, 2013. p. 17-38.

DUARTE, V. C. Transformando Doras em Carmosinas: uma tentativa bem sucedida. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em Mudança**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 35-51.

FARIA FILHO, L. M. A universidade e a formação de professores. In: SOUZA, J. V. A.; DINIZ, M.; OLIVEIRA, M. G. (Org.). **Formação de professores(as) e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. v. 1, p. 90-97.

FREIRE, M. M. **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. (Prefácio).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, A. C. M.; MEDRADO, B. P. Identidades, saberes e formação: respostas em diários reflexivos. In: REICHMANN, C. L. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer-(se)**. Campinas: Pontes, 2013. p. 87-111.

FREITAS, M. A. O movimento reflexivo subjacente a procedimentos de investigação da própria prática pelo professor de língua estrangeira. In: Telma Gimenez. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002. vi, p. 79-94.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. C. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014a. p.13-19.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. C. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014b. p. 39-93.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

GIMENEZ, T.; ARRUDA, N. L.; LUVUZARI, L. Procedimentos reflexivos na formação de professores: uma análise de propostas recentes. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 13, p. 1-6, 2004.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da linguística aplicada. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2005. v. 1, p. 183-201.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. **Revista Matraga**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, p. 13-47, 2009.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2nd. ed. Nova York: E. Arnold, 1994.

HALL, S. A. A identidade em questão. In: _____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaraciara Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 7-46.

HUANG, J. **Autonomy, agency and identity in foreign language learning and teaching**. New York: P. Lang, 2013. 400 p.

LEFFA, V. J. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 6., 2001. **Trabalhos apresentados...** Belo Horizonte: UFMG, 2001. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2014.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, V. J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: NICOLAIDES, C. et al. (Org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003. p. 33-49.

LIBERALI, F. C. Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002. p. 109-127.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMERO, T. R. S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

LIBERALI, F. C. O papel do multiplicador. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 111-124.

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

MAGALHÃES, M. C. C. A narrativa na formação de professores numa perspectiva reflexiva-crítica. In: ROMERO, T. R. S. (Org.). **Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas**: o olhar crítico-reflexivo. Campinas: Pontes, 2010. v. 3, p. 23-33.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002. p. 39-58.

MAGNO E SILVA, W. A base de apoio à aprendizagem autônoma como um ambiente propiciador de construção de novos conhecimentos. In: RAMOS, R. C. G. et al. (Org.). **Experiências didáticas no ensino**: aprendizagem de língua inglesa em contextos diversos. Campinas: Mercado das Letras, 2015. v. 1, p. 65-86.

MAGNO E SILVA, W. A model for the enhancement of autonomy. **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 24, p. 469-492, 2008.

MAGNO E SILVA, W. Estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras- um caminho em direção à autonomia. **Revista intercâmbio**, São Paulo, v. 15, 2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/3696/2421>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

MAGNO E SILVA, W. Motivação como força propulsora da aprendizagem de línguas estrangeiras. In: ROMERO, T. R. S. (Org.). **Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas**: o olhar crítico-reflexivo. Campinas: Pontes, 2010. v. 3, p. 283-299.

MARGATO, A. F. A resistência à mudança no processo de formação do adulto. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. v. 1, p. 109-127.

MELLO, D. M. Pesquisa narrativa: fenômeno estudado e método de pesquisa. In: ROMERO, T. R. S. (Org.). **Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo**. Campinas: Pontes, 2010. v. 3, p. 171-187.

MOITA LOPES, L. P. A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor-pesquisador. In: _____. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 179-189.

MOITA LOPES, L. P. Discursos de identidade m sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(Gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 303-330.

MOITA LOPES, L. P. (Re-) Construção das identidades sociais de gênero e sexualidade no discurso da sala de aula de línguas. In: _____. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 191-232.

MORÁN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Ponta Grossa: PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2015.

NICOLAIDES, C. S.; TÍLIO, R. A perspectiva do desenvolvimento da autonomia do aprendiz de línguas em livros didáticos de inglês: reflexões e desafios para a formação do professor de línguas. In: SILVA, K. A. et al. (Org.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. Campinas: Pontes, 2011. v. 1, p. 285-313.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: <<http://core.kmi.open.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

NÓVOA, A. Nota de abertura. In: BARBOSA, M. V. et al (Org.). **A Boniteza de ensinar e a identidade do professor na contemporaneidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 11-16.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014. v. 1, 216 p.

OXFORD, R. L. **Language learning strategies: what every teacher should know**. Boston: Heinle & Heinle, 1990. 342 p.

OXFORD, R. L. Language learning styles and strategies: Concepts and relationships. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, Heidelberg, v. 41, n. 4, p. 271-278, 2003.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomy in second language acquisition. **SHARE: an Electronic Magazine by Omar Villarreal and Marina Kirac**, Washington, v. 6, n. 146, May 2005a. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/autoplex.htm>>. Acesso em: 2 out. 2012.

PAIVA, V. L. M. O. **Ensino de língua inglesa no ensino médio: teoria e prática**. São Paulo: Edições SM, 2012. 180 p.

PAIVA, V. L. M. O. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. **Letras e Letras**, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 73-88, jan./jul. 1998.

PAIVA, V. L. M. O.; FIGUEIREDO, F. Q. O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 173-188. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

PAIVA, V. L. M. O. O outro na aprendizagem de línguas. In: HERMONT, A. B.; ESPÍRITO SANTO, R. S.; CAVALACANTE, S. M. S. **Linguagem e cognição: diferentes perspectivas, de cada lugar um outro olhar**. Belo Horizonte: PUCMINAS, 2010. p. 203-217.

PAIVA, V. L. M. O. Refletindo sobre estilos, inteligências múltiplas e estratégias de aprendizagem. In: _____. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005b. p. 11-30.

PEDRÓ, F. Tecnologias para a transformação da educação: experiências de sucesso e expectativas. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL TECNOLOGIAS PARA A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1., 2014, São Paulo. **Relatório Técnico...** São Paulo: Unesco, 2014. p. 1-70. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/unesco_presents_in_sao_paulo_a_study_on_the_use_of_technologies_in_education>. Acesso em: 27 nov. 2014.

PEREIRA, M. A. Configurações do trabalho docente na voz do autor empírico em uma interação de duas professoras de inglês. In: REICHMANN, C. L. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer-(se)**. Campinas: Pontes, 2013. p. 151-170.

PEREZ, M. Escrevendo e constituindo-se professora: reflexões sobre o trabalho docente de um diário dialogado na formação inicial. In: REICHMANN, C. L. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer-(se)**. Campinas: Pontes, 2013. p. 113-135.

RAMOS, R. C. G. Necessidades e priorização de habilidades: reestruturação e reculturação no processo de mudança. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 53-65.

REICHMANN, C. L. Apresentação. In: _____. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer-(se)**. Campinas: Pontes, 2013a. p. 15-16.

REICHMANN, C. L. Constructing communities of practice through memoirs and journals. In: _____. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer-(se)**. Campinas: Pontes, 2013b. p. 235-258.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

ROMERO, T. R. S. **A Interação coordenador e professor: um processo colaborativo?** 1988. 210 p. Tese (Doutorado em Linguagem Aplicada e Estudos da Linguagem Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

ROMERO, T. R. S. Construindo a inclusão de futuros professores de inglês. In: SILVA, K. A. et al. (Org.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. Campinas: Pontes, 2011. v. 1, p. 173-198.

ROMERO, T. R. S. Gramática e construção de significados. **Claritas**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 7-25, 2004.

ROMERO, T. R. S. Linguagem e memória no construir de futuros professores de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, p. 401-420, 2008.

ROMERO, T. R. S. Prefácio. In: REICHMANN, C. L. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)**. Campinas: Pontes, 2013. p. 9-14.

ROMERO, T. R. S. Reflexões sobre a auto-avaliação no processo reflexivo. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 85-98.

ROSSETI-FERREIRA, M. C.; AMORIN, K. S.; SILVA, A. P. S. Rede de significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 23-33.

SILVA, J. L. P. O que Sócrates ensinava? In: MARTINS, M. F.; PEREIRA, A. R. (Org.). **Filosofia e educação: ensaios sobre autores clássicos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 17-32.

SMYTH, J. Teacher's work in politics of reflection. **American Educational Research Journal**, Washington, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

SMOLKA, A. L. B. Sentido e significação. In: Rosseti-Ferreira, M.C. (Org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 35-49.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002. p. 15- 38.

THOMPSON, G. Some misconceptions about communicative language teaching. **ELT Journal**, London, v. 50, n. 1, p. 9-15, jan. 1996.

VILAÇA, M. L. C. Abordagens de ensino de estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista UNIABEU**, Belford Roxo, v. 6, p. 34-45, 2013. Disponível em: <<http://marciovilaca.com/site/artigos/>>. Acesso em: 6 ago. 2015.

VILAÇA, M. L. C. Classificação de estratégias de aprendizagem de línguas: critérios, abordagens e contrapontos. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 43, 2011. Disponível em: <<http://marciovilaca.com/site/artigos/>>. Acesso em: 6 ago. 2015.

VILAÇA, M. L. C. Métodos de Ensino de Línguas Estrangeira: fundamentos, críticas e ecletismo. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Rio de Janeiro, v. 26, p. 73-88, 2008. Disponível em: <<http://marciovilaca.com/site/artigos/>>. Acesso em: 6 ago. 2015.

VILAÇA, M. L. C. Pesquisas em estratégias de aprendizagem: um panorama. **Revista e-scrita: revista do curso de letras da UNIABEU**, Belford Roxo, v. 1, p. 11-20, 2010. Disponível em: <<http://marciovilaca.com/site/artigos/>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: M. Fontes, 2007. 182 p.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. **Psychology for language teachers: a social constructivist approach**. Cambridge: Cambridge University, 1997. 240 p.

ZABALZA, M. A. **Diário de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 160 p.

APÊNDICES

DIÁRIOS REFLEXIVOS (2015)

Aula de 06/02- Diário 1

Hoje foi a primeira aula com a turma na qual decidi fazer minha pesquisa. Como esta é a primeira semana de aula e, como diz o senso comum, nosso país só funciona, após o carnaval, só compareceram seis alunos numa turma de dezoito. Iniciei a aula, fazendo uma apresentação minha em inglês, pois este é o primeiro ano que leciono para essa turma. **Levei uma intercambista da Alemanha que está morando com minha mãe para frequentar as aulas nessa turma.** Importante destacar que, assim como faço com todas as intercambistas que vêm do programa de intercâmbio no qual sou voluntária e ajudo a encontrar famílias para ele, dando o apoio de que necessitam, explico a elas (até hoje só recebi mulheres no período de um ano) quais os cursos técnicos que existem no Instituto e elas escolhem aquele com o qual têm mais afinidade; desta forma, elas se tornam mais responsáveis pelas próprias escolhas. Bem, voltando ao andamento da aula, **apresentei a intercambista aos alunos e pedi que cada um se apresentasse em inglês, com frases básicas que informassem nome, origem, idade e matéria favorita com o intuito de usar a língua em seu contexto real e social.** Senti que os alunos receberam bem este primeiro momento e, embora tenham demonstrado não ter muita familiaridade com a língua, nenhum deles se opôs a falar. **A fim de criar uma maior proximidade com os estudantes, sentei-me ao lado deles e pedi que fizessemos um círculo para que, à medida que fossem fazendo as apresentações em inglês, pudessemos dialogar, também, em português.** Meu objetivo era saber um pouco mais sobre a experiência prévia desses alunos com a língua inglesa e perguntei a todos se eles gostavam de inglês. Apenas a

intercambista respondeu “*very much*”, um disse “*yes*” e os demais “*no*”. Percebi, por meio dos relatos, que o fato de não gostarem do inglês está relacionado à dificuldade que possuem em aprender a língua. Um deles disse que, antes de estudar nessa escola, não se ensinava bem a língua e admitiu que só passou com a “ajuda” dos colegas. **Pensei na questão da autonomia e indaguei a ele como os colegas o ajudavam** e ele respondeu sem constrangimento que era passando cola durante as provas. Achei interessante, quando um aluno disse que não gostava de inglês e quando disse que sua matéria favorita era Bovinocultura, uma matéria da área técnica, **pensei sobre a questão da integração e sobre Paulo Freire que fala que devemos levar para aula o que faz parte da prática do aluno. Sendo assim, imediatamente, perguntei a ele como o inglês poderia contribuir, para seu desempenho na área técnica, procurando motivá-lo e, quem sabe, contribuir para que ele possa gostar mais do inglês.** Pensei que talvez ele não visse nenhuma relação entre o inglês e os bois, como grande parte dos meus alunos desse curso demonstraram até agora e eu poderia falar algo que despertasse um maior interesse dele, pela conscientização (*awareness raising*) e análise das necessidades (*needs analysis*). Quão grande foi minha surpresa, quando o aluno, eloquentemente, estabeleceu uma relação entre a língua inglesa e o seu aprimoramento na disciplina de que mais gostava, mostrando ter consciência, embora tenha admitido não buscar nada para desenvolver seu inglês. Outro aspecto que me chamou a atenção foi quando o aluno que disse que gostava da disciplina, também, disse que já havia tentado aprender inglês por conta própria assistindo a uma vídeoaula na internet, que comprova que o fato de gostar da disciplina e estar motivado, para aprendê-la, é um passo para que o aluno desenvolva sua autonomia. Porém esse aluno relatou que, na segunda aula, desistiu porque as aulas eram todas em inglês e ele não entendia nada. **Como disse a eles, é preciso ter precaução com a escolha do curso, pois o próprio nome do curso “Aprenda Inglês em 48 aulas” já trazia**

desconfiança. Conforme os alertei, não é possível aprender uma língua em 48 aulas de 20 minutos cada. Como eles disseram que o inglês era difícil, tentei animá-los dizendo que o inglês possui uma gramática muito simples e comparei o verbo ir em inglês com o português, a intercambista começou a falar sobre o verbo ir em alemão e eu pedi a ela para escrever na lousa, dessa forma, pudemos, também, fazer uma analogia dessa língua com a língua inglesa. Enquanto nos dois idiomas há diversas flexões do verbo, em inglês há apenas duas. Aproveitamos então para aprender um pouquinho de alemão e mostrei a eles algumas semelhanças com o inglês, atentando-se ao fato das duas línguas possuírem a mesma origem: anglosaxônica. **Antes de terminar a aula, pedi, como tarefa para casa, que eles refletissem sobre como foi a experiência com o inglês que eles tiveram até hoje, o que foi positivo para o aprendizado deles e o que foi negativo; como eles aprendem melhor e o que podem fazer para desenvolver a autonomia deles. Mencionei, também, que, como temos apenas uma aula por semana e reforço/tira-dúvidas, em duas quartas-feiras de cada mês, que eles pensassem como poderíamos aproveitar mais estas quartas-feiras e que trouxessem sugestões para a próxima aula escritas numa folha à parte.** Os 55 minutos de aula foram bem descontraídos e os alunos interagiram bastante. Acho que eles se sentiram bem por eu dar voz a eles e eu saí satisfeita ao conhecer esses alunos e poder contribuir para a construção do conhecimento deles. Sei que a tarefa não será fácil, pois sempre percebi muita dificuldade, nessas turmas de zootecnia e eles mesmos admitiram terem as médias mais baixas em inglês, mas, se eles fizerem a parte deles, acredito que serão bem sucedidos.

Reflexão: Após a aula, fiquei pensando a respeito da alerta que fiz aos alunos sobre a escolha do curso. Claro que devemos ter discernimento, para escolher o melhor caminho e ter cuidado com as propagandas enganosas, mas

dentro do que tenho lido sobre autonomia, o aluno assume o papel de responsável pelo seu próprio aprendizado. Sendo assim, será que ele não poderia ter êxito, se empenhasse com afinco e buscasse outros recursos, para auxiliá-lo, durante o aprendizado a que se propôs? Talvez eu os teria feito refletir mais se levantasse essa questão, durante a aula, mas só lembrei de meus muitos anos de dedicação à língua e disse ser impossível aprender uma língua em 48 aulas de 20 minutos. Porém creio que algumas coisas ele poderia ter aprendido se fosse mais autônomo.

Aula de 27/02- Diário 2

Iniciei minha aula de hoje colocando a data e o dia da semana em inglês, como de costume. Penso que isso contribui para a memorização dos alunos. Hoje planejei a primeira aula dentro do material didático adotado para este ano “*High Up*” dos autores Reinildes Dias, Leina Jucá e Raquel Faria. No ano passado, a outra professora de inglês e eu escolhemos este material para os alunos e, por enquanto, estou gostando muito dele, pois traz muitos recursos, para desenvolver a autonomia dos alunos e, durante minha prática, também, percebo que meus alunos estão gostando. **Como nesta primeira unidade um dos tópicos era sobre provérbios, perguntei aos alunos que provérbios eles conheciam em português e se tinham o hábito de usá-los, eles responderam afirmativamente, então disse a eles que eu ia trazer um provérbio diferente a cada aula e escrevê-lo no quadro. Propus a eles duas atividades que poderiam ser desenvolvidas com estes provérbios.** Primeiro, eu poderia colocar no quadro sem dizer o que significa e, no final de cada aula, um aluno se prontificaria a explicar o que significava. Na segunda opção e a qual eu gostaria que eles escolhessem, eu colocaria o provérbio no quadro, leria e explicaria o significado em português e, no final da aula, um aluno, por livre e espontânea vontade, falaria o que aquele provérbio queria dizer explicando em inglês. Pedi

que optassem para uma das duas opções. Um número razoável de alunos optou por falar em inglês no final e outros optaram apenas pela tradução. Isso já era esperado, pois os alunos não têm o hábito de falar inglês, na sala de aula, mas como havia alguns alunos que manifestaram esse interesse e pensei que talvez ninguém ia optar por isso, acabei dizendo a eles que a segunda opção seria melhor. Achei interessante que um dos alunos que escolheu falar inglês disse que não sabia falar na língua alvo, mas mesmo assim escolheu aquela opção, que demonstra, no meu olhar de docente, um desejo de aprender a se comunicar na língua inglesa. Outros alunos, também, perguntaram se poderiam ajudar os colegas a falarem, demonstrando que, mesmo sem terem consciência da teoria sociointeracionista, sabem que o conhecimento é construído de forma conjunta e colaborativamente. **Para começar a fazê-los pensar sobre a autonomia que devem desenvolver, coloquei este provérbio no quadro “*You can lead a horse to water, but you can’t make him to drink*”, eles foram traduzindo para mim. Só esbarraram com o “*him*”, então escrevi os “*subject and object pronouns*”, no quadro, mostrando a correspondência a eles e, no final, pedi que levassem essa situação para o contexto de ensino e aprendizagem para que eles percebessem que de nada adiantaria eu ensinar a eles se eles não se dedicassem para aprender.** Pedi, posteriormente, que abrissem o livro na “*unit opener*” e observassem as gravuras sobre dinheiro e que falassem sobre a relação que eles tinham com o mesmo. Em uma das imagens, havia uma árvore de dinheiro sendo regada, **pedi então que pensassem em um provérbio que expressasse isso em português. Eles prontamente disseram: “dinheiro não nasce em árvore”, pedi então que eles pensassem como seria este provérbio em inglês.** Um aluno que estava sentado na frente e bem participativo começou a verter a frase, porém, ao pé da letra, expliquei a eles que nem sempre podemos traduzir, literalmente, principalmente, quando se trata de provérbios. **Em seguida, disse “*turn the page*”, demonstrando o que era e pedi a eles que**

encontrassem aquele provérbio correspondente na página seguinte, o que não foi difícil, pois o que alterou foi apenas o verbo “grow”. Li os outros provérbios relacionados a dinheiro, pedindo a eles que repetissem e explicassem o significado. Queria perguntar-lhes se concordavam ou não com os provérbios, mas, quando percebi, a aula já estava no final e acabei não passando tudo o que planejava dar. Então expliquei, rapidamente, os exercícios e pedi que eles fizessem em casa. **Em relação à tarefa da aula passada, quando perguntei quem havia feito, apenas um aluno dos seis que vieram respondeu que sim, então bati palmas para ele e coloquei as perguntas no quadro que eu gostaria que eles respondessem para mim e trouxessem na próxima aula.**

Uma era sobre os estilos de aprendizagem, outra sobre autonomia e outra sobre o processo de ensino-aprendizagem deles, até aquele momento, ou seja, o que aprenderam, do que mais gostaram e do que menos gostaram. Esta aula não rendeu tanto quanto nas outras turmas, porque como esta foi a primeira aula, em que todos os alunos compareceram, pedi aos que não tinham vindo que se apresentassem falando o nome, cidade de origem e se gostavam ou não de inglês. Os que disseram não gostar, falaram que era pela dificuldade com a língua. **Também expliquei sobre os tópicos do livro que eu gostaria que eles fizessem em casa para desenvolverem a autonomia. Entre eles, estava o “my glossary” sugerido pelo próprio livro, mas que eu já estava pensando em pedir para eles fazerem.**

Reflexão: Fiquei pensando no meu comportamento de antes e o de agora em relação aos alunos não terem feito a tarefa de casa. Creio que evolui muito ao elogiar o único aluno que fez em vez de ficar brava com os demais. Em outros tempos, acho que não agiria assim e esta é uma das razões pela qual optei fazer minha pesquisa sobre autonomia, pois, normalmente, preocupo-me com o aprendizado dos alunos e me estresso quando eles demonstram desinteresse e apatia, mas as leituras que tenho feito apontam que a

responsabilidade é do aluno. Se ele aprender o mérito é dele, se não aprender é porque ele não quis, pois criar as possibilidades e oportunidades de aprendizado é papel do professor, mas o processo de aprendizagem exige dedicação e desenvolvimento da autonomia do estudante, por isso, o provérbio “você pode levar um cavalo até a água, mas não pode fazê-lo beber” cai como uma luva nessa questão da autonomia.

Aula de 6/03- Diário 3

Iniciei a aula de hoje com um pouco de atraso, pois estava lecionando em outra turma e tanto eu como os alunos não ouvimos o sinal tocar. Entrei na sala cumprimentando os alunos com o habitual “*good morning*” e já me justificando e desculpando pelo atraso com eles. **Pedi a eles que fizessem um círculo.** Gosto muito de trabalhar dessa forma, pois assim posso olhar nos olhos de todos os alunos e conseguir maior interação com a turma. Escrevi a data no quadro e um novo provérbio, conforme havíamos combinado anteriormente. **Pedi um aluno voluntário, para citar um exemplo daquele provérbio na língua alvo, até o final da aula e uma aluna se prontificou. Retomei, rapidamente, o assunto da aula passada já que havia deixado atividades que complementaríamos a aula anterior e, também, pedi a eles que me dissessem qual foi o provérbio que aprendemos na última aula.** Minha intenção era ver se eles haviam assimilado o vocabulário, porém pude perceber que eles apenas leram o provérbio, mas já considero uma vitória, pois senti que eles evoluíram na pronúncia. Perguntei se dessa vez eles haviam feito a tarefa que solicitei e a grande maioria disse que sim. Recebi as respostas que passei no quadro de onze alunos. Uma das alunas, a mesma que se voluntariou para explicar o provérbio em inglês, respondeu as perguntas em inglês. Ela escreveu que prefere aprender com textos e interpretações e que não gosta de gramática. Esta resposta remeteu-me aos estudos teóricos que tenho feito e que apontam para um aprendizado

mais significativo para os alunos, pois de que adianta saberem gramática se não souberem comunicar? Por outro lado, sempre achei a gramática importante, mas, para que haja comunicação, não precisamos falar corretamente, precisamos apenas passar a mensagem. Lembrei-me de quando comecei a aprender francês e pronunciava as frases sempre no infinitivo. A professora nos corrigia dizendo que estávamos falando como índio. Percebo essa mesma dificuldade nos intercambistas dos EUA e Alemanha e nos alunos de língua inglesa e brincava com meus alunos da mesma forma que minha professora de francês. Dando continuidade à aula, dei uma volta pela sala, para verificar quem havia feito o dever e comecei a correção com eles. Em seguida, passei para o assunto da aula que era o tópico “*Reading Beyond the Words*”. Neste tópico trabalhamos com o gênero piadas. **Perguntei aos alunos o que significava *jokes*, como não se manifestaram me dirigi à intercambista e ela explicou em inglês o que seria, sem saber da palavra correspondente em português, então os alunos traduziram e eu pedi a ela que repetisse “piada”.** Acho muito interessante esse contato com uma pessoa que não tem o português como primeira língua, por vários motivos. Primeiro, porque os alunos podem perceber como é o processo de ensino-aprendizagem de uma língua ao ouvir a intercambista falar em português e perceber que, assim como eles apresentam dificuldades para aprender inglês a alemã, também, apresenta para falar a nossa língua. Segundo, porque acredito que eles se sentem mais valorizados, ao verem que há pessoas que, também, interessam-se em aprender a língua deles. Terceiro, porque percebo que eles se sentem motivados, para aprender a língua alvo, quando escutam a intercambista falar em inglês comigo, pois percebem que este aprendizado não está distante da realidade deles. Quarto, porque posso mostrar a eles que, assim como eles têm dificuldade de aprender a língua inglesa eu, também, tenho em aprender alemão. Isto os motiva e cria certa aproximação entre aluno-professor. *Last, but not least*, porque eles têm a oportunidade de

aprender um pouco mais sobre outra cultura além da sua e a dos países de língua inglesa. Como as piadas se referiam ao assunto dinheiro, pudemos constatar pela intercambista que cheque sem fundo não é comum na Alemanha, porém dinheiro falso sim. **Para auxiliar os alunos a entenderem as piadas, fui traduzindo com eles as *punch lines* e pedindo que explicassem porque aquela era a parte engraçada da piada.** Um aluno se destacou mais explicando as piadas, mas todos interagiram, demonstrando conhecerem algumas palavras ou perguntando o significado de outras. Para casa, pedi que os alunos me explicassem a última piada e fizessem o restante das atividades do livro sobre aquele assunto. **Pedi a eles uns minutos a mais para terminar de explicar as tarefas e para a aluna explicar o provérbio “*Never put off to tomorrow what you can do today*”.** Esperaram com boa vontade, **mas como a aluna estava com dificuldades, para se expressar, pedi a ela que pensasse na frase e falasse na próxima aula.** Sei que o objetivo das aulas de inglês para o ensino médio não é falar em inglês, mas acho que deve ser dada mais ênfase a esta habilidade pouco utilizada, por isso, sugeri as atividades sobre o provérbio e o que vier da parte dos alunos, é lucro.

Reflexão: Refletindo sobre minha prática, fiquei pensando se até hoje não fui muito “gramatiquera”, pois gosto de ensinar gramática, principalmente, quando faço analogia com a nossa língua. Procuro mostrar aos alunos como é mais fácil a conjugação verbal em inglês. Penso que dizer que é mais fácil pode motivá-los, mas não sei se essa visão surtiu efeito até hoje e se isso é apenas uma crença. Diria, com certeza, que isso é fato, antes de estar nesse processo de reflexão e distanciamento da minha prática, mas hoje, parafraseando Freire*, percebo que uma das raras certezas de que tenho é de que o que era visto como correto e verdadeiro, pode de repente não vir a ser mais.

* “A humildade exprime, uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém” (Paulo Freire).

Aula de 13/03- Diário 4

Cheguei cumprimentando os alunos e **pedindo para que eles se sentassem em círculo**. Perguntei se haviam feito as atividades para casa e disseram que sim. Passei em volta das carteiras para verificar como haviam feito. Embora meu objetivo seja desenvolver a autonomia dos estudantes, sinto que é importante verificar quem fez, pois assim posso perceber se, realmente, fizeram ou copiaram. Quando percebo respostas iguais e com o mesmo erro, vejo que copiaram e assim não vão contribuir para a autonomia deles, porém, pensando bem, posso estar errada, já que a outra hipótese é que eles podem ter feito as atividades juntos, com um auxiliando o outro, o que é uma característica positiva para o desenvolvimento da autonomia. Acho os alunos dessa sala responsáveis e tenho prazer em ministrar as aulas para eles, pois eles participam e se envolvem na aula. Quando escrevi a data e o novo provérbio no quadro, a aluna que ficou de fazer a frase, para explicar o provérbio da aula passada, foi logo me lembrando de que teria que falar. Ela leu com certa dificuldade o que havia escrito, mas o suficiente para que eu pudesse entender. O provérbio de hoje era “*don't look a gift horse in the mouth*”. Como ninguém sabia o significado, fui perguntando a eles que palavras conheciam e, rapidamente, disseram cavalo. Perguntei então que provérbio da nossa língua tinha essa palavra. Um aluno disse: Comida de um dia não engorda cavalo magro. Achei interessante, pois não conhecia aquele provérbio. Isso me remeteu mais uma vez às leituras feitas sobre o processo de ensino e aprendizagem, no qual vários estudiosos apontam que é uma via de mão dupla: eu aprendo com meus alunos e eles aprendem comigo. Bem, **como não estavam conseguindo inferir o significado do provérbio pelo conhecimento prévio, continuei dando dicas e disse que o provérbio estava relacionado a “*gift that means present*”, então um aluno, rapidamente, disse o ditado popular correspondente, o qual foi explicado por uma aluna em inglês, com meu auxílio, pois ela tinha muito**

boa vontade de falar, mas dependia dessa ajuda. Eu havia pedido à intercambista para auxiliá-la, mas ela me disse, posteriormente, que não havia entendido o que a colega queria dizer, então tive que explicar para ela em inglês o que ela havia dito. Começando a correção do *homework*, **como ainda estávamos falando sobre *jokes* e no livro havia uma piada na qual o menino escolhia ficar com a moeda de “*five cents*” em vez de 10, para tornar o ensino mais real, levei para sala uma moeda de “*five cents* e “*one dime*” e pedi que escolhessem qual iam querer. Como a de “*one dime*” é menor, a grande maioria preferiu a de “*five cents*. Pedi, então, que pegassem na moeda para ver qual valia mais, então leram “*five cents* e “*one dime*”, deduzindo, assim, que a menor valia mais.** Na aula anterior, havia passado no quadro para eles como era o nome das moedas em inglês, mas parece que nem todos anotaram. Continuando, **pedi que eles me explicassem a última piada.** Dois alunos se prontificaram e mostraram que entenderam, **depois fomos corrigindo os exercícios, os quais eram todos em inglês e eu ia perguntando o que eles haviam entendido.** Para cada piada havia uma pergunta para checar se haviam entendido, eles respondiam em português e quando eu pedia para lerem em inglês, acabava tendo que ajudá-los para construírem a frase que queriam dizer. Fiz a chamada e quase a metade da turma não estava presente. Já esperava algumas faltas por essas aulas serem na sexta-feira. Não sei se é o caso desses alunos, mas, na quinta-feira, normalmente, eles saem à noite ou voltam para cidade de origem mais cedo e nossas aulas são no último horário da manhã.

Reflexão: Queria dar uma aula diferente sem usar o livro. Estou pensando em, de repente, trazer as respostas dos exercícios para os alunos checarem sozinhos. Mas, penso que, enquanto eu poderia estar aproveitando o tempo de correção para dar outra atividade, visto que temos apenas uma aula por semana, os alunos poderiam não sanar suas dúvidas apenas com as respostas prontas. Por outro lado, penso que eles deveriam ir se acostumando com isso e

adquirindo mais independência. Ademais, como já existem as atividades de “*self-study*” propostas no livro, poderia experimentar isso com eles também.

Aula de 20/03- Diário 5

Assim que entrei na sala hoje, alguns alunos se queixaram da Coordenação Geral de Assistência ao Educando ter ligado para a mãe deles para avisar que estavam faltando muito às aulas. É que havia um aluno que até na semana passada só tinha ido a uma aula de inglês e, quando questionei a turma, disseram-me que ele estava com problemas. Achei prudente avisar a coordenação para procurar o aluno e saber se ele precisava de alguma assistência. Ele me explicou que estava faltando às aulas, porque já tinha agendado outras coisas para fazer naquele horário, que foi alterado e antes era livre para a turma. Expliquei que minha intenção era ajudar e tudo transcorreu bem. **Pedi a eles que formassem três grupos em círculo** que hoje eu trabalharia com provérbios de forma diferente. Entreguei a cada grupo quatro provérbios em inglês separados de seus quatro correspondentes em inglês e pedi que eles os relacionassem. Dois grupos me chamaram para dizer que havia no grupo deles um provérbio em inglês que não correspondia com o português. Os provérbios eram “*Birds of a feather flock together*” e “*The early bird catches the worm*”. **Perguntei ao grupo porque achavam que não se correspondiam**, eles disseram que o primeiro falava de pássaro e a tradução não tinha nada a ver com “diga com quem tu andas que te direi quem és”, o outro grupo disse que o provérbio, em português, falava de Deus e, em inglês, de pássaro. Então disse à turma, novamente, que não dá para traduzir tudo ao pé da letra para encontrar a expressão adequada, principalmente, quando se trata de provérbios que têm muito a ver com a questão cultural, **porém, nesse caso, fui traduzindo o provérbio ao pé da letra e fazendo-os pensar se não tinha o mesmo sentido do provérbio em português**. Se eles soubessem o significado de mais palavras

na frase poderiam ter feito a inferência, assim como fizeram para descobrir o significado dos outros. **Depois que verifiquei se haviam relacionado corretamente os demais provérbios, pedi que escolhessem um deles para explicar em inglês o significado.** Na turma da intercambista, a frase estava, praticamente, perfeita, apenas com um pequeno erro ortográfico, onde ela deveria ter escrito “too” estava “to”. Nos outros dois grupos, tive que pedir-lhes para explicarem o que queriam dizer em português para corrigir a frase deles, então escrevi no quadro o que gostariam de ter escrito. Pedi que diferentes alunos do grupo lessem uma frase, que, de forma geral, foram bem sucedidos, e, também, que copiassem os provérbios em um caderno e tentassem anotar algum provérbio dito por outro grupo. Minha impressão foi de que ninguém conseguiu anotar um provérbio diferente com o outro grupo só lendo, que considero ser um grande desafio. Como estava preocupada com a questão do tempo e com a correção das atividades que pedi para casa, acabei esquecendo-me de perguntar se conseguiram anotar um provérbio de outro grupo, mas como pedi que eles escrevessem o sentido dos outros três provérbios de cada grupo para casa, voltarei nessa questão na próxima aula. **Com o intuito de trabalhar na visão sociointeracionista de Vygotsky, disse a eles que quem tivesse facilidade de se encontrar com os colegas poderiam fazer essa atividade em grupo.** Comecei então a correção das atividades sobre vocabulário. Eles teriam que relacionar as palavras extraídas das piadas com seus respectivos sinônimos. **Perguntei a eles como haviam feito esse exercício para saber se estavam utilizando as estratégias de leitura** e muitos responderam que foi no chute, mas um aluno disse o que eu queria: ele voltava ao texto e fazia a inferência da palavra pelo contexto, **então parabenizei o aluno e mostrei a eles que havia essa estratégia.** Aproveitei o aparecimento da palavra “*managing*” para explicar os diversos usos do ING. Percebo sempre, em minha prática, que os estudantes conhecem o “*ing*” apenas como verbo no gerúndio e não com as

funções de adjetivo e substantivo e, nessa turma, não foi diferente. Quando acabei de explicar, o sinal tocou e tive que deixar para terminar a correção na próxima aula.

Reflexão: Esta questão do tempo para ensinar e aprender uma língua adicional me preocupa muito. Penso que em vez de ter escrito no quadro a forma correta daquilo que eles queriam dizer, poderia ter pedido aos colegas que ajudassem o grupo a formar aquela frase, porém gastaríamos muito tempo para isso e, no final, poderiam não conseguir também. Sei que é preciso muita dedicação para aprender e, como no meu caso estou ensinando, às vezes, dá-me uma sensação de que não vou conseguir ensinar tendo apenas uma aula de 55 minutos por semana. É, por isso, que esta pesquisa me atraiu tanto. As palavras de Leffa “só é possível aprender uma língua estrangeira se o aluno for autônomo” não saem da minha cabeça, mas preciso fazer entrar, também, sua outra fala na qual ele diz que na aprendizagem autônoma a responsabilidade está no aluno.

Aula de 27/03- Reflexão 1

Voltei frustrada para casa, pois não havia nenhum aluno na sala de aula. Ao me informar, soube que poucos alunos vieram à aula esse dia, porque, na noite anterior, foram a uma festa e, como minha aula é no último horário, os poucos que vieram foram embora antes que eu chegasse. Além disso, a escola está passando por reformas e a coordenação pedagógica passou a funcionar em outro prédio. O que mais me preocupou foi que, nas duas semanas seguintes, não haverá aulas às sextas-feiras, ou seja, ficarei três semanas sem me encontrar com os alunos e não tive a oportunidade de nem sequer marcar uma atividade para eles não perderem o contato, totalmente, com o inglês e para não atrasar muito o conteúdo. Pensei em enviar um e-mail para a turma, mas depois pensei que eu poderia escrever e eles não lerem ou até ignorarem minha solicitação,

além da possibilidade de eles criarem resistência ao aprendizado de inglês por terem que fazer algo imposto. Ainda não deu tempo de conhecer bem a turma.

Aula de 17/04- Diário 6

Hoje, assim que entrei na sala, encontrei com alguns alunos na porta com a intenção de sair, então, eu já fui brincando que hoje eles não iriam escapar e, se eles, ainda, lembravam-se de mim, pois ficamos quase um mês sem aulas. Então, perguntei se eles estavam cientes de que nossa prova bimestral, agendada pela coordenação, seria na próxima aula. Eles disseram que sim, em seguida, relembrei sobre as atividades avaliativas e falei sobre a distribuição de pontos desse bimestre. Disse que uma das atividades que eles fariam, eu ia introduzir na aula de hoje. Recapitulando o que já vimos, na aula anterior, perguntei a eles se haviam conseguido anotar algum provérbio do grupo na última aula. Uns três alunos me disse que anotara alguns provérbios, mas apenas em português. Perguntei se eles haviam feito a atividade para casa que era dar um exemplo de uso daquele provérbio em inglês. Alguns alunos ficaram calados e outros disseram que eu não havia pedido isso, então reforcei para eles que havia dito sim e que anotava tudo que eu passava para eles. Em razão das faltas dos alunos, planejei passar o provérbio "*one rotten apple spoils the barrel*" para que eles escrevessem uma situação que poderiam usá-lo e trazer dentro das atividades propostas na semana seguinte. **Perguntei se eles concordavam com o provérbio, se entenderam o sentido sem meu auxílio.** Uma aluna disse que não concordava. Um dos alunos quis explicar o uso do provérbio em português. Então disse que poderiam falar em português, mas, em casa, deveriam escrever o exemplo, em inglês, para poderem pensar na língua. Não entendi porque este aluno desistiu de falar mesmo em português. Disse a eles sobre minha frustração de não encontrá-los na sala aquele dia e destaquei que já temos poucas aulas por causa dos feriados e que, se eles ficassem faltando, iria comprometer mais o

nosso trabalho. Reforcei, também, que teremos, neste bimestre, apenas um total de seis aulas, já que duas delas faltaram por conta própria e a outra seria prova. Antes disso, **perguntei-lhes se tiveram algum contato com o inglês nessas três semanas sem aulas e eles disseram que não. Perguntei se haviam utilizado o CD que faz parte do material didático** e, embora eu tenha apresentado o material nas primeiras aulas, alguns alunos não sabiam sequer da existência desse CD, pois perguntaram: “Que CD?” Já havia marcado alguns trabalhos para casa e pedi que fossem fazendo, mesmo assim uma minoria fez e somente o glossário. **Pedi para eles me entregarem as atividades avaliativas que eram exercícios do próprio livro no dia da prova e dentre elas eles teriam que utilizar o CD.** Destaquei que quem não adiantou os trabalhos teria muito trabalho nessa semana. Falei, também, que gostaria de dar outras atividades, tais como música e seminários, mas pela escassez de tempo isso não será possível nesse bimestre. **Expliquei a eles que deveriam fazer o “self assessment” no final da unidade para se autoavaliarem, desconsiderando o último item que não tivemos tempo de ver e, na avaliação bimestral, eu colocaria um item para eles se autoavaliarem com uma nota de zero a três pontos.** Minha intenção aqui é incentivar a autonomia do aluno e transferir mais responsabilidade do aprendizado para eles, mas não sei como vão interpretar isso. **Como havíamos terminado a aula anterior, ainda, corrigindo os exercícios de vocabulário (p. 17), pedi a eles que me dessem a resposta do primeiro exercício, para ver como haviam se saído na atividade,** em seguida, passei à resposta correta. Não aprofundi muito nas explicações pelo pouco tempo que tínhamos, mas pude perceber que tiveram alguns erros e, infelizmente, mesmo depois de terem feito o exercício que relacionava a palavra com um sinônimo, um aluno traduziu *goods* como bons. Então expliquei que não poderia ser bons, porque se referia a um substantivo e não adjetivo, além disso, reforcei que os adjetivos em inglês não têm plural. Todas essas palavras estavam

contextualizadas, nas piadas, que já havíamos lido. **Vi que não haviam feito o segundo exercício, então fui auxiliando-os da seguinte forma:** “Gente, na primeira lacuna, temos *in the* que é no, então, a próxima palavra é um lugar, qual pode ser?” Eles responderam: “Corner Market”. “Na segunda lacuna, temos o *we*. Que usamos após os pronomes?” Eles responderam: “verbo”. Eu disse: “então o que vamos usar aqui?” Na segunda tentativa eles acertaram, prossegui o exercício, dessa forma, para não dar apenas a resposta para eles e percebi que, nos dois últimos, eles tiveram mais facilidade para completar as lacunas. **No terceiro exercício, também, fui perguntando a resposta para eles e checando se haviam entendido o significado das expressões.** Não percebi dificuldade nesse exercício, porém houve alguns erros que fazem parte do processo. Em seguida, passei para os exercícios gramaticais e escrevi no quadro os tempos verbais que os estudantes deveriam localizar no primeiro exercício da sessão *Reading Beyond the words*. **Em seguida, perguntei:** “Como sabemos que um verbo está no *Simple Past*?”. Alguns alunos responderam quando tem “*ed*”. Eu disse: “Isso, quando os verbos são regulares e se forem irregulares?”. Não obtive resposta. Então fiz uma tabelinha no quadro e coloquei *go - went - gone*. Qual verbo está no passado? Sem respostas disse: quando o verbo é irregular usamos a segunda coluna da tabela. Então eles disseram *went* e, em seguida, coloquei uma frase utilizando esse verbo no quadro. Depois perguntei o que usávamos para fazer perguntas com esse tempo verbal. Um aluno disse que usava *doesn't*, então eu disse que *doesn't* era para *Simple Present*, então outro aluno disse “*did*” e, em seguida, passei uma frase de exemplo no quadro explicando em que situação usamos este tempo. Enquanto isso, perguntei: “Como fica o verbo nesse caso? Ouvi um aluno respondendo, corretamente e então terminei de escrever a frase. Prossequindo perguntei: “E no *Past Continuous*?”. Um aluno me respondeu quando tem gerúndio. O

outro disse quando tem ING. Então eu ressaltai que gerúndio e ING eram a mesma coisa e que era preciso outro verbo junto com o ing e perguntei se sabiam qual era. Como não obtive resposta, falei que era o *to be* no passado (*Was/Were*) e, em seguida, exemplifiquei seu uso com uma frase. **Passei para o Past Perfect e eles não se lembravam de nada que marcava o verbo. Disse que era formado por dois verbos e o segundo era um verbo no past participle que termina com *ed* se o verbo for regular e se for irregular teriam que colocar como na terceira coluna de verbos. Insisti, mas eles não responderam, então disse que, quando o tempo é chamado de *perfect*, temos o *have* ou *has* e que, nesse caso, no passado, era *had*. Exemplifiquei com uma frase no quadro. Notei que eles se lembraram do verbo.** Geralmente eles só lembram depois que exemplifico. Em seguida, expliquei em que situações usamos o *used to* e o *would*, passando exemplo com cada um no quadro. Notei que os alunos estavam querendo sair, pois estavam querendo guardar os materiais antes de bater o sinal. Então disse a eles que, ainda, não havia terminado. **Quando o sinal bateu, disse que eu ia fazer a chamada e ia continuar na sala para terminar de explicar os exercícios de gramática para quem quisesse, pois poderiam ter dificuldades, para fazer as atividades avaliativas, se não explicasse os exercícios.** Apenas um aluno faltou nesse dia e apenas seis alunos ficaram para a explicação depois da aula. Esses alunos são os mais participativos e, geralmente, sentam-se nas primeiras carteiras. **Fiz o exercício dois e três com eles apenas, guiando-os, para que eles mesmos descobrissem a resposta.** Verifiquei que um aluno havia copiado as frases que exemplifiquei no quadro para explicar a questão número um como se eu estivesse passando a resposta para eles, pois, antes que eles fizessem, achei que deveria dar a explicação primeiro. Então reexpliquei o exercício para esse aluno e pedi que eles o fizessem em casa. Terminei tudo uns quinze minutos após o sinal.

Reflexão: Essa aula serviu para comprovar que os alunos não querem mesmo saber de gramática, ou pelo menos não dessa forma que ensinei. Notei que olhavam as horas e estavam querendo sair antes do término da aula. Sei que essa disciplina está em desvantagem por ser ministrada, no último horário da manhã de sexta-feira, horário no qual os alunos já estão cansados e com fome. Porém, em outras ocasiões, quando trabalhava vocabulário, por exemplo, senti que os alunos nem viram a aula passar. Fiz o conteúdo programático desse curso sem centrá-lo na gramática. Porém, embora eu tenha pensado em pular a gramática e passar para o *speaking*, proposto no material didático, achei que não teria muito que cobrar na avaliação. Elaborei a prova com pequenos textos e apenas uma questão de gramática e presumo que os alunos terão mais dificuldade nessa questão. Primeiro, pela falta de interesse deles em aprender gramática, segundo, porque não foi possível aprofundar nesse conteúdo, visto que só tivemos uma aula para rever ou ver os tempos verbais. Além do mais, pela falta de tempo ou quem sabe até de criatividade, não foi possível elaborar uma atividade mais significativa com o aprendizado da gramática para os alunos. Talvez eles não estivessem gostando, também, porque foi muita informação para uma aula só. Poderia ter trabalhado os tempos verbais, separadamente, mas parti do pressuposto de que estariam revisando o conteúdo, além disso, não teríamos tempo de ver tudo nesse bimestre. Estou sentindo que estou abandonando as velhas práticas, mas, ainda, estou em processo de transformação e não é fácil fazer essa ruptura com a gramática.

Aula de 08/05- Diário 7

Informações: Na instituição em que trabalho, temos que fazer uma recuperação paralela com os alunos a cada bimestre. Aliás, essa recuperação paralela consta na LDB. Quando eles não alcançam 60% na média, eles têm uma nova oportunidade de fazer outra prova.

O objetivo da aula que relato abaixo foi fazer uma revisão da prova para sanar as dúvidas.

Iniciei a aula não trazendo boas notícias para os alunos. Disse-lhes que eles não haviam ido muito bem nas avaliações e nos trabalhos. Embora um aluno tenha tirado nota máxima na prova e outra aluna mais de oitenta por cento, muitos ficaram com 60% ou menos. Antes de entregar as avaliações e trabalhos, disse aos alunos que depois entraria em detalhes para vermos o que poderia ser melhorado e o que eles teriam que fazer. Fui chamando um a um pelo nome, em ordem de chamada, para ligar o nome à pessoa, pois com uma aula por semana e tantos feriados caindo na sexta, fica difícil guardar todos os nomes. Ao entregar a prova da primeira aluna que não era a número 1 da chamada, mas, sim, a número 1, na média, **dei os parabéns a ela** e quando chamei a próxima, eles se surpreenderam porque acharam que eu estava entregando a prova da nota maior para a menor. Tive que explicar que era por ordem de chamada. Esta aluna que mencionei pareceu-me não ser muito dedicada, pois fez os trabalhos bem incompletos, creio eu que é, por isso, que os alunos se espantaram quando pensaram que ela havia tirado a segunda maior média. Ela e mais dois alunos faltaram à aula hoje. **À medida que ia entregando, ia fazendo algumas considerações.** Tem um aluno na sala que se expressou desde a primeira aula que tem muita dificuldade e que se interessa muito por cavalos e até mencionou na autoavaliação que está tentando unir o inglês para estudar mais sobre cavalos, pois só aprende inglês se tiver cavalo no meio. Disse que aprendeu os provérbios que se relacionavam com cavalos. **Então, ao entregar a prova, falei com ele: “(nome), eu preciso achar um artigo sobre cavalos para você. Você tem algum que está estudando com outro professor para trazer para gente trabalhar em sala?”** Outro aluno, muito participativo, disse que tinha um bom artigo e que ia trazer. Enquanto entregava, ouvia alguns alunos reclamarem da dificuldade que eles têm com a disciplina. Perguntei se eles tinham meu e-mail. Uma aluna

disse que sim e como os outros não tinham anotado, repassei no quadro para eles e disse que podiam me escrever, caso tivessem alguma dúvida sobre a matéria. Enfim, coloquei-me à disposição para auxiliá-los. Após entregar as avaliações, disse que ia falar quem estava de recuperação só na prova ou só no trabalho ou nos dois e que a recuperação seria na semana seguinte, fora do horário da aula. Quanto aos trabalhos, **verifiquei quais questões cada aluno precisava refazer e pedi que eles me entregassem até a próxima sexta. Então, pedi que eles pegassem a prova e prestassem atenção nos comentários.** Percebi que, em uma questão sobre *proverbs related to money*, ninguém havia entendido o significado de *rent*, então, li a frase em inglês e perguntei a eles: “Gente o que que é *rent*?” Ninguém respondia. Então eu disse: “*if you cannot buy, you rent, for example: if you don’t have a house, you can rent it to live.*” Voltei a perguntar o que era *rent*. Ainda, sem respostas, disse: “*rent is different from buy, que é buy, gente?*” Alguns alunos disseram: *buy* é comprar, então, eu disse “Isso! *Buy* é comprar e *rent* é o que? Um aluno disse vender; eu disse: “Não, quando você não pode comprar, você...” Só então eles responderam: “aluga”. Em seguida, traduzi a frase com eles até a palavra *rent* e depois de *rent* havia a palavra *enough*, então, li e perguntei o que era *enough*. Como não respondiam, comecei a falar a tradução e eles completaram o final da palavra suficiente. Esses alunos, embora tenham dificuldades, esforçam-se para aprender e são bem participativos. Isso me motiva a ensinar. No meio da explicação dessa questão, ainda, vi dois alunos conversando e então eu pedi a eles que prestassem atenção, terminando a explicação e dizendo: “ não é (nome) e ... ? ” Eles disseram o nome, eu repeti e disse: “Então, vamos prestar atenção. Entenderam, gente? ” Aí eles começaram a perguntar sobre os valores dos trabalhos. Respondi e pedi que se concentrassem nas explicações sobre a prova. Passei para a segunda questão e falei: “Essa dois aqui que eu achei que seria *a piece of cake*... Vocês sabem o que significa esta expressão *piece of cake*? ” Eles

disseram que não, então eu disse: “*piece of cake means easy*, fácil”. Eu achei que seria fácil, mas muitos erraram. Era para identificar os gêneros textuais: *joke*, *proverbs*, *articles* ou *news*. Coloquei três gêneros diferentes e, como houve um problema de configuração de um computador para outro que uniu as palavras *articles* com ou, alguns acharam que um dos gêneros se chamava *articles* ou *news*, mesmo eu tendo colocado as palavras em inglês em itálico. **Não fiz a prova toda em inglês, porque eles estavam acostumados a fazerem prova com o uso do dicionário, nos anos anteriores e, como eu não deixaria eles consultarem, para ver se estavam utilizando outras estratégias, achei que seria melhor mesclar o português com o inglês na maioria das questões.** Então fui perguntando o que significava cada palavra e, quando eles responderam cada uma, perguntei como eles identificam os gêneros. Na *joke*, um aluno respondeu que era porque um estava perguntando e o outro respondendo. Então, eu disse que isso era uma estratégia que poderia ser usada, para identificar piada, pois, geralmente, vem em forma de diálogos. Comentei sobre a *punch line* que quase ninguém identificou para mim, mesmo eu tendo elaborado esse enunciado em português. O aluno que tirou nota máxima respondeu: “A parte que faz rir”. Outro aluno disse: “Mas não faz rir”. Assim, eu disse “Então é a parte que deveria fazer rir”; os outros riram. **Quando perguntei que haviam colocado na letra c, um aluno respondeu que colocou *articles*, então eu disse que os artigos, geralmente, têm uma estrutura que vem com *abstract*, que é um resumo e *key words* que são palavras-chave. Escrevi essas palavras no quadro e, em seguida, perguntei que havia na gravura. Disseram-me que parecia uma igreja. Eu disse que era uma igreja, sim e pedi que olhassem a palavra *cathedral* no texto. O aluno que tirou a nota máxima disse que olhou a palavra *victims* e deduziu que era *news*. Eu disse: “Isso, ele usou *victims* que é uma palavra cognata. Que outras palavras poderiam ajudar vocês a identificarem que é uma**

news? Como não responderam, eu disse: “Olhem *Alps plane crash*”. Que é *plane*? Um aluno entendeu *play* e disse que era jogar. Então, repeti “*plane*” e tentei fazer uma mímica. Eles disseram voar, então acabei traduzindo para eles e perguntei se eles não tinham ouvido falar da batida de avião nos Alpes, recentemente, aí eles perguntaram se foi a batida na qual o copiloto suicidou. Eu disse: “Isso, aqui eles falam que foi feita uma homenagem na igreja para as vítimas.” Um aluno leu uma parte do texto em inglês. **Em seguida, perguntei se eles entenderam que têm que olhar as características de cada texto para identificar o gênero e reforcei perguntando: “E se fosse uma carta o que teria que ter?”** O aluno que participou durante toda a aula disse: remetente e destinatário. Eu disse: “Sim, mas e, dentro da carta, o que aparece primeiro?” Aí eles disseram que era a data. Notando que entenderam, passei para a questão seguinte sobre provérbios, na qual eles se saíram bem. Expliquei, rapidamente, lendo as frases em inglês e **pedindo para eles traduzirem para ver se entenderam mesmo**. Tendo o retorno rápido, passei para a questão seguinte que era para identificar os tempos verbais nas frases. Disse que eles haviam errado muito nessa questão e virei para escrever no quadro quando um aluno disse: “Não entendo essa língua”. Então eu perguntei quem tinha dito isso, eles riram e o aluno ficou com vergonha de se identificar. Como reconheci a voz, fui até a carteira desse aluno e disse que, para eles aprenderem, teriam que se dedicar. Aí ele disse que tinha muitas matérias para estudar e que acabava se dedicando mais a outras disciplinas. Para dar continuidade às correções, li os nomes dos verbos e disse que eles teriam que identificar o que cada tempo verbal tinha e fui perguntando como cada verbo era formado e escrevendo no quadro de acordo com o que iam falando. Perguntei: “Se tiver *had* sozinho é *Past Perfect*?” Um aluno disse que sim, aí eu expliquei que para ser *Past Perfect*, o *had* teria que vir acompanhado de outro verbo no *Past Participle* e que sozinho ele estaria no *Simple Past*. Ao explicar o *Past Continuous*, reforcei a pronúncia de *were*,

diferenciando-a de *where*, pois eles haviam pronunciado *were* como se fosse *where*. Alguns alunos dessa turma quando erram, pedem desculpa. Eu digo: “*No problem.*” Percebi, mais uma vez, a dificuldade deles com a gramática. Então reforcei que eles teriam que se dedicar mais. Posteriormente, pedi que eles me falassem uma frase em português com o uso de quando e enquanto para explicar o uso de *Simple Past + When + Simple Past* e *Past Continuous + While + Past Continuous*. Minha intenção era tornar o ensino da gramática mais significativo, trazendo a realidade deles para a sala de aula. No final, o aluno, que estava participando o tempo todo, disse o tempo verbal de cada frase corretamente. Então perguntei aos outros se haviam entendido. Terminando os comentários e correção da prova, pedi que cada um anotasse que exercícios dos trabalhos teriam que refazer e dei esclarecimentos sobre as notas, atendendo alguns alunos individualmente e dando um *feedback* geral sobre o trabalho. **Ao aluno que tirou a nota máxima na prova, pedi que melhorasse o glossário e disse que ele precisava melhorar sua autoestima, pois, apesar de ter tirado a nota máxima na prova, ele se deu a menor nota da turma na autoavaliação. Então, para melhorar sua autoestima, achei importante enfatizar que ele era um bom aluno que participa sempre das aulas e, por isso, não merecia apenas 0,5 em 3,0 pontos na autoavaliação.** No final, fiz a chamada e pedi que eles trouxessem qualquer tipo de propaganda, pois esse seria o assunto da próxima aula. Após o sinal bater, continuei conversando com alguns alunos.

Reflexão: Ao recontar essa aula, fui pensando como gosto de fazer o que faço. Mesmo com as dificuldades que há na profissão, não me vejo fazendo outra coisa. Adoro dar aulas quando percebo que há interesse e participação dos alunos. Além desses alunos serem participativos, também, estou gostando muito deles. Eles me tratam com respeito, o que acho fundamental numa relação. Estive pensando, também, na questão que eles foram melhores, foi a que

trabalhamos em grupos na sala de aula. Seria bom se tivéssemos mais tempo para essas atividades.

Aula de 15/05- Diário 8

Entrei na sala cumprimentando os alunos e perguntando: “*How are you*”? Havia poucos alunos na sala, mas eles me disseram que os outros estavam chegando. Fiz a chamada e verifiquei que havia faltado quatro alunos e a intercambista, aluna ouvinte. Logo eles me entregaram os trabalhos de recuperação e as propagandas que pedi na última aula. Pedi que eles abrissem na página da “*unit opener*” e observassem as gravuras. **Li o provérbio “*All that glitters is not gold*” e perguntei se sabiam o que significava.** Uma aluna traduziu prontamente. **Então, em seguida perguntei: “*What’s the relation between the proverb and the pictures?* ”.** E completei: “O que as propagandas têm a ver com o provérbio? Li o que aprenderíamos nessa unidade e **pedi que eles se juntassem “*in pairs*” para fazerem os exercícios.** Perguntei se haviam trazido o dicionário, eles disseram que não porque eu não deixei usar na prova. Então, **expliquei a eles que o dicionário é um bom recurso, mas não pode ser usado na primeira dúvida. Antes de consultá-lo, eles deveriam utilizar outras estratégias como tentar deduzir o significado das palavras.** Dei um tempo para eles fazerem as atividades e depois fui corrigir, **pedindo que eles, voluntariamente, lessem as frases para mim. Após a leitura, fui perguntando o que eles haviam entendido da frase.** Na primeira questão, eles teriam que dizer se concordavam ou não com as frases e escrever A de *agree* e D de *disagree*. **Expliquei o significado das palavras em inglês e na primeira frase percebi que eles não sabiam o que era estereótipo, então expliquei em português mesmo.** Eles tiveram dificuldade para entender o significado de *behave*, então, após tentar explicar em inglês, acabei traduzindo. Expliquei, também, que *behave* é um verbo e *behavior* um substantivo. Quando

chegaram à palavra *prejudice*, eles traduziram como prejudicar, então expliquei que era um falso cognato e que “*Some people have prejudice against black people, homosexual people...*”, então eles entenderam que era **preconceito**. Na segunda questão, eles teriam que marcar aqueles que tivessem a ver com o comportamento deles. Além de aprenderem novos vocabulários, essas frases introduziram o uso de verbos causativos. Nesse exercício, **um dos alunos traduziu o verbo *to cook* como biscoito. Então escrevi no quadro as palavras *cook* e *cookie* para explicar a diferença.** Outra dificuldade que percebi foi em relação à pronúncia, quando um aluno pronunciou o pronome *I* como se fosse a letra *i*. Durante as atividades, perguntei, novamente, o que eles gostariam de aprender mais, ou seja, que necessidades tinham. **Todos os que se manifestaram disseram que era leitura, então perguntei se eles não gostariam de falar inglês e se queriam que eu continuasse usando inglês na sala.** Uns dois alunos disseram que não entendiam, quando eu falava em inglês, outros demonstraram que gostaria que eu continuasse falando em inglês. **Sugeri a eles que fizéssemos um grupo no WhatsApp para praticar o inglês.** Eles demonstraram ter gostado da ideia e, prontamente, uma aluna se ofereceu para criar o grupo. **Disse-lhes que, no WhatsApp, eles poderiam treinar a leitura e a escrita, como também a fala e compreensão se gravassem a mensagem.** Lembrei-me disso agora e fui ver se haviam criado o grupo. Fiquei muito feliz, pois criaram o grupo “aprendendo inglês” e alguns alunos já estavam escrevendo e gravando mensagens. **Perguntei, também, se eles estavam praticando inglês com a intercambista.** Logo, uma aluna me disse que, por exemplo, na hora do almoço, quando eles queriam explicar o que tinha, quando eles disseram peixe, a intercambista não sabia o que era, então eles disseram *fish* e ela entendeu. Gostei muito de saber disso. Para terminar a aula, pedi que eles fizessem para casa as atividades da página seguinte. Após o sinal alguns alunos

pediram para que eu corrigisse a prova de recuperação. *Thanks God*, todos melhoraram a nota.

Reflexão: Fiquei feliz ao ver as mensagens no WhatsApp. Uma aluna disse que ia ficar “doida” com tantas mensagens em inglês e pediu para traduzi-las, mas, logo em seguida, disse que procuraria a resposta no tradutor. Só de terem esse contato, acredito que vá favorecer muito o aprendizado, além de criar uma maior proximidade com os alunos. Como eles me perguntaram, durante a aula, como dizer em inglês algumas expressões que costumamos falar, **tirei uma foto da capa e de uma página de um livro que tenho sobre *slangs* utilizadas por brasileiros e postei no grupo.**

Aula de 22/06- Reflexão 2

Antes de chegar à sala encontrei com um aluno que estava indo embora e me disse que a maioria da turma havia optado por não ir à minha aula hoje. Eles haviam deixado uma mensagem de áudio, no WhatsApp, para mim, uma hora antes, mas eu havia deixado meu celular em casa e só quando cheguei ouvi. Eles estavam na semana de zootecnia e como alguns alunos resolveram participar, a maioria optou por não ir à aula. Na concepção deles, se alguns forem, isso pode prejudicar os que não podem ir. **Disse a eles que fiquei chateada por terem faltado e uma aluna propôs repor essa aula na semana seguinte para não perderem o conteúdo, mas a maioria não aceitou.** Acho bonita essa união da turma e eles têm o direito de fazer suas próprias escolhas, porém acredito que os poucos que queriam participar da aula, além de terem consciência desse dever, também, tinham esse direito. Não gostaria que os outros tirassem meu direito de querer aprender. Em minha opinião, eles não estão agindo com responsabilidade na construção de conhecimento deles.

Aula de 29/05- Diário 9

Cumprimentei os alunos perguntando se estavam bem. Conversamos um pouco sobre o trabalho de música que apresentarão em meados de junho e perguntei se haviam feito o dever. Apenas um aluno fez. Então, **achei melhor reforçar as estratégias de leitura que eles já conheciam e apresentar novas para que eles consigam fazer os exercícios sem depender muito de mim.** Escrevi no quadro “*Reading Strategies*” e comecei a perguntar o que eles faziam para entender o texto. Primeiro responderam que olhavam as palavras cognatas e os falsos cognatos. **Eu disse: “Isso, a maioria é cognata, mas devemos ficar atentos aos *false cognates*”. Quem poderia me citar algum?** Um aluno, imediatamente, disse “*advice*” parece aviso mas é conselho. Na hora, não achei *advice* muito parecido com aviso, mas o importante era que sabia o significado de *advice*. Ao chegar em casa, verifiquei que, realmente, tratava-se de um falso cognato. Pedi que falassem mais um falso cognato. Aí disseram *parents* que era pais e não parentes. Alguns estavam meio receosos para falar. Pareciam não ter muita certeza. **Escrevi *parents* e *relatives* no quadro com suas respectivas traduções.** Perguntei se conheciam mais e para ajudá-los perguntei o que eles viam escrito nas portas e responderam *push*. **Disse: Muito bem, *push* parece puxar, mas é ..?** Aí eles responderam : “empurrar”. Então escrevi *push* e *pull* com suas respectivas traduções no quadro. Nesse momento, pensei em falar sobre uma propaganda que passava sobre curso de inglês para descontrair, mas acabei esquecendo. **Em seguida, continuei perguntando sobre outras estratégias,** e uma aluna disse: olhar as palavras conhecidas, eu disse: “Isso as palavras que vocês conhecem e as cognatas. **Outros dois alunos falaram observar o formato do texto. E então eu disse: “Muito bem! Olhem o formato desse texto da página 29. Que tipo de texto é esse? Uns disseram e-mail, mas logo depois corrigiram para página de um *site*. Então, disse que era importante identificar o gênero textual, verificar as imagens, o formato e**

outros recursos não verbais para ajudar na compreensão do texto e que esta estratégia poderia ser chamada de *Typography*. Perguntei, em seguida, se já tinham ouvido falar sobre *Skimming* que é uma estratégia utilizada quando queremos saber o assunto geral do texto. Eles não sabiam, mas sabiam que devemos entender o título para captar o assunto geral. **Então reforcei: “O título, as imagens e, geralmente, a primeira linha do texto mostram qual é o assunto geral. Olhem, novamente, para o texto e me digam qual é o assunto geral dele.”** Responderam: “Mulheres e a mídia”. Então perguntei se sabiam o que era *roles* que estava na primeira linha. Como não sabiam, lembrei-me do sinônimo *function*, mas não conseguiram entender, então traduzi para eles. **Aproveitei essa primeira linha do texto a qual falava de *entertainment*, para fazê-los pensar, criticamente, sobre as propagandas que mostram mulheres perfeitas e sobre as piadas que fazem com mulheres. Disse que devemos olhar os propósitos de cada texto e fazer uma análise crítica deles, ou seja, fazer uma “*Critical Reading*”, outra estratégia para saber se o texto acrescentou algo aos conhecimentos deles, se o autor foi tendencioso, qual a verdadeira intenção do texto, etc. Disse que outra estratégia é ler as perguntas antes de ler o texto.** Um aluno me disse que já fazia isso, então **expliquei que, quando temos que responder uma pergunta específica, utilizamos outra estratégia, chamada *Scanning*.** Vamos ao texto, para buscar uma resposta para a pergunta, é como se escaneássemos apenas a informação que interessa. Outra estratégia que apontaram foi a *Prediction e as Key-words*. O mesmo aluno explicou essas duas estratégias e **eu apresentei o nome a eles para que tenham consciência de que o que fazem é uma estratégia de leitura. Reforcei que não precisavam saber todas as palavras de um texto, mas as palavras-chave, aquelas que, geralmente, aparecem mais vezes no texto são importantes para a compreensão. Disse, também, que identificar os sufixos e prefixos era outra importante estratégia. Exemplifiquei o sufixo ER, dizendo que**

transforma os verbos em substantivos, como em **teachER**, **learnER**, etc. Disse que o sufixo **LY** significa –mente em português e dei exemplos. Também aponte o prefixo **UM** que indica negação. Um aluno perguntou o que era *unforgivable*, palavra que ele tinha visto em uma música. **Aproveitei para explicar o sufixo ABLE e dar outros exemplos, como unforgettable.** Disse a eles que iria enviar um material sobre estratégias de leitura e afixos para o e-mail da turma para complementar o que vimos hoje. Voltei ao texto para responder as perguntas. **Perguntei a eles o que estava perguntando na primeira questão e disse para responderem em inglês. Expliquei a *short answer***, pois percebi que não sabiam isso, ao fazerem os trabalhos que solicitei. **Pedi que explicassem a segunda pergunta e disse que era a única que não era pessoal. Ajudei-os a responder, enfatizando as expressões *in all nations* e *from the wealthiest to the poorest*.** No final, devolvi as propagandas que eles trouxeram na aula anterior e os instruí para fazerem uma apresentação sobre a propaganda em dupla para daqui a duas semanas. **Pedi que terminassem de fazer a página 29 e que fizessem a página 32 para auxiliá-los na apresentação.** Passei as notas da prova de recuperação para eles e fiz a chamada. Faltaram dois alunos e a intercambista.

Reflexão: Minha intenção, nessa aula, foi apresentar as estratégias de leitura, antes de trabalharmos um texto técnico sobre cavalos que um dos alunos enviou para o meu e-mail. **Como ele disse que só aprendia inglês se tivesse relacionado a cavalo, pedi que escolhesse um texto para trabalharmos em sala.** Desta forma, estaria atendendo às necessidades dos alunos: trabalhar a leitura dentro de um assunto que eles gostam, pois, via de regra, quem faz zootecnia adora cavalos.

Aula de 12/06- Diário 10

Minha intenção, na aula de hoje, era assistir à apresentação dos trabalhos sobre *advertisements*, tema da unidade que estamos trabalhando e começar a leitura de um texto sobre *horses*, assunto de interesse dos alunos desta turma, em especial, de um que disse aprender inglês só com cavalos. Porém, como já esperava, ficamos só nas apresentações e nas explicações sobre os trabalhos deste bimestre. **Entreguei a eles uma folha com dados para serem preenchidos de um filme que eles deveriam escolher para assistir em casa com áudio em inglês e legenda em português e/ou inglês.** Como nosso tempo é curto, achei interessante passar essa atividade para que tenham contato com a língua fora da sala de aula. **Reforcei para eles que estava fazendo as narrativas de nossas aulas sempre que lecionava para eles e solicitei que eles, também, fizessem uma narrativa sobre uma aula dada.** Nessa narrativa, eles poderiam escolher qualquer aula já ministrada, datá-la e narrar o que foi abordado naquela aula, ou seja, o que aprenderam, se tiveram dificuldades e quais, se não entenderam, o que a professora fez para que eles entendessem, se gostaram ou não, como eles se sentiram ao fazer tal atividade. Além disso, eles teriam que entregar o glossário com os vocabulários vistos, nesse bimestre, durante as aulas e trazerem a parte escrita da atividade musical que eles apresentarão para todas as turmas dos terceiros anos e alguns professores. Disse-lhes que poderiam entregar todas as atividades até o dia da prova, mas que, se fosse possível entregar antes seria melhor, para não acumular muitas atividades, para eu corrigir em pouco tempo. Em relação à apresentação sobre as propagandas que eles selecionaram, para falar para mim, a primeira dupla que se propôs a apresentar achou que era para falar em português, **então pedi a eles que se preparassem para apresentar mais no final.** Nessa atividade, eles teriam que analisar as propagandas, criticamente e destacar seus aspectos positivos e negativos. A primeira dupla apresentou algumas dificuldades de

pronúncia, assim como todos, porém alcançaram o objetivo. O próximo aluno apresentou sozinho, pois a aluna que fez com ele havia faltado. Embora esse aluno tenha o costume de participar, ativamente, nas aulas, ele teve bastante dificuldade para apresentar, pois, além de não ter compreendido a frase que estava na propaganda, o que era essencial para analisá-la, criticamente, também, não sabia como dizer propaganda em inglês. Estava insistindo para falar em português, assim como a grande maioria, mas sempre eu dizia: “*in English please*”. Na verdade, todos os alunos leram na maior parte, mas isso eu já esperava também. Um aluno que considero bem esforçado e dedicado se preparou e foi bem na apresentação, cometendo apenas um deslize gramatical: Ao responder se a propaganda era persuasiva ou não, ele disse “yes, it does” ao invés de “yes, it is”. O outro aluno que teve bastante dificuldade apresentou sozinho, pois a aluna que apresentaria com ele faltou. O próximo aluno optou por apresentar sozinho, insistiu em usar o português e teve muita dificuldade na pronúncia, mas alcançou o objetivo da atividade. A próxima dupla foi muito bem, pois analisou, criticamente e leram com mais facilidade, na verdade, um aluno usou mais o inglês e outro o português. A dupla, que ficou para o final, leu com muita dificuldade de pronúncia também, como, por exemplo, no verbo “know”. Vários alunos tendem a pronunciar o k. **Quando eu não conseguia entender o que queriam dizer pela pronúncia deles, eu falava a pronúncia correta e pedia a turma para repetir.** Eles, também, pediram à intercambista para ajudá-los, mas estavam com dificuldade para entender a letra dela. Um aluno dessa dupla reclamava com frequência, dizendo que não sabia nada de inglês, porém ele demonstrou não ter nem sequer se preparado para esta atividade. Disse a eles que teriam, no mínimo, que fazer as atividades propostas, senão não aprenderiam mesmo. Um aluno que enviou o trabalho e outra dupla que veio esqueceram a folha da propaganda. Sendo assim, pedi a eles que

apresentassem, após o término da última aula antes da prova, que será daqui a quinze dias, pois, na semana seguinte, haverá somente a apresentação musical.

Reflexão: Duas coisas que me preocupam é o conteúdo a ser dado que é difícil administrá-lo com tão poucas aulas, além dos feriados e faltas coletivas dos alunos e a culpa que alguns alunos colocam na dificuldade com a disciplina por não saberem inglês, em vez de admitirem que eles mesmos não se empenham e dedicam para aprender a língua. Acredito que esses problemas não sejam só meus e de outros professores. Sei da minha responsabilidade como professora, mas será que os alunos sabem o papel que devem desempenhar? Um dos pressupostos da autonomia é o aluno conscientizar-se de que ele é o maior responsável pelo seu aprendizado e, baseada em algumas atitudes deles, parece que não sabem disso. Costumo tocar sempre nessa tecla, mas acho que eles precisam ouvir mais. Não sei se vai adiantar, mas **vou escrever isso no WhatsApp da turma**, pois se eu lavar minhas mãos e desacreditar no poder da educação, posso deixar de ser educadora e procurar outra profissão. Mas, sinceramente, acho que isso nunca vai acontecer.

Aula de 19/06- Reflexão 3

Não tivemos aula, neste dia, porque os alunos foram fazer a apresentação artística no 1º Festival Cultural de Inverno. Foi uma atividade na qual cada turma do 3º ano escolheria uma música em inglês em diferentes estilos musicais e fariam uma apresentação sobre ela. Algumas turmas fizeram um show de dança, outras fizeram teatros ou encenações sobre a música escolhida. O 3º D ficou com o estilo country e foram vestidos a caráter para cantar a música. Outras disciplinas, também, tiveram participação nessa atividade, como, por exemplo, a geografia que pesquisou sobre a influência da região no ritmo musical. No trabalho escrito de inglês, a instrução foi escrever um parágrafo com a explicação da letra da música, sem traduzir, mas, sim, explicar com as

próprias palavras e retirar da letra todas as rimas e metáforas presentes. Essa atividade foi muito interessante, pois os alunos mostraram certas habilidades que me surpreenderam, além de se envolverem mais e fazerem as atividades com prazer.

Aula de 26/06- Diário 11

Hoje levei a americana que está hospedada em minha casa para conhecer os alunos. A intercambista da Alemanha tinha ido com ela na escola ontem e já havia avisado aos colegas que ela iria participar da minha aula hoje. **Sendo assim, os alunos tiveram a oportunidade de ouvir uma nativa falando inglês.** Além de terem comentado sobre a pronúncia dela, acharam-na muito bonita. Acredito que essa experiência motiva os alunos a aprenderem inglês. No início da aula, utilizei somente a língua inglesa e os alunos entenderam, praticamente, tudo. Disse a eles que havia preparado um texto sobre cavalos para hoje e uma atividade com o “*Simple Future*”. Entreguei a eles uma folha com o texto e outra com as atividades sobre ele. **Pedi que lessem e que fossem fazendo as atividades.** Eles se sentaram em duplas ou trios e a americana ficou sentada entre um aluno e a alemã. **Fui monitorando o que eles estavam fazendo. Quando me perguntavam algo, em vez de dar a resposta, tentava fazê-los descobrir sozinhos, como no caso do verbo *lessen* que eles teriam que descobrir o significado em *Safety lessens danger*. Perguntei a eles o que era *safety* e *danger* e pedi para deduzirem o que poderia ser o verbo. Aí, eles inferiram corretamente.** Posteriormente teriam que deduzir o que significava diminuir entre as palavras *increases*, *grows*; *decreases* e *enhance* e, rapidamente, descobriram a resposta. **Passei exemplos no quadro com o *Simple Future*, já que eles teriam que localizar um verbo neste tempo e revi com eles os prefixos e sufixos.** Observei que eles não tiveram dificuldade para fazer as atividades. O aluno que mais se interessava sobre o assunto do texto estava

muito envolvido com a atividade, inclusive, ele quis levar o texto para casa na aula anterior e disse que havia entendido tudo. Percebi, nitidamente, que a autoestima dele e de outro aluno, que não foi bem no primeiro bimestre, mas acertou todos os exercícios sobre o texto de hoje, elevou-se. **A aula já estava quase na hora de terminar, porém perguntei aos alunos se eles poderiam esperar mais uns minutinhos para fazermos outra atividade que terminaria rápido.** Eles aceitaram e então **distribuí seis frases diferentes com perguntas e respostas no *Simple Future*, sendo uma para cada dupla ou trio.** Entreguei as frases com as palavras recortadas e expliquei que eles teriam que formar as perguntas e respostas com esse tempo verbal. Rapidamente eles concluíram a atividade e eu fiquei com os alunos que não apresentaram a propaganda, na aula anterior, para fazerem a apresentação. Verifiquei que na aula de hoje faltaram cinco alunos.

Reflexão: Após a aula, perguntei a minha *host daughter* se eu poderia adicioná-la ao grupo do *WhatsApp* da turma e ela aceitou. Penso que, com a participação dela no grupo, pode haver uma motivação maior para falar inglês. Estou me sentindo tão bem depois desta aula. É uma sensação de dever cumprido com êxito. Tenho consciência de que o processo de ensino-aprendizagem depende do aluno e do professor; e, embora, muitas vezes, eu tenha notado falta de dedicação da parte dos alunos, percebo que, quando planejo as atividades fora do livro, os alunos gostam mais e se envolvem mais.