

# 1

## Situando o estudo anterior e buscando respostas: continuando o fazer exploratório

*Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.*  
Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 1996, p.85.

**P**retendo, neste capítulo, narrar como meu interesse pela autonomia do aprendiz teve início. Para tal, recorro a um estudo anterior realizado por mim (Lordello L., 2008), a fim de explicar como minha motivação pelo tema surgiu e mostrar como a pesquisa foi feita. Este estudo constituiu-se na monografia (ibid.) de conclusão do curso de Especialização em Língua Inglesa, na PUC-Rio, iniciado em 2006. Esclareço que ao propor a pesquisa anterior, apoiei-me em princípios da Prática Exploratória (doravante, PE) (Allwright, 2001; 2003), arcabouço teórico-metodológico escolhido para nortear também o estudo atual. Aproveito para elucidar, ainda, que discursarei mais detalhadamente acerca da PE no Capítulo 3. Por ora, menciono que a PE constitui uma maneira ecologicamente sustentável de professores e alunos compreenderem a vida dentro (EP<sup>1</sup>Centre, 2008) e fora da sala-de-aula e não *apenas* uma maneira de realizarmos pesquisa acadêmica ou de outra espécie.

### 1.1

#### Por que pesquisar a autonomia do aprendiz?

*Existem aqueles que perguntam, aqueles que tentam encontrar respostas e aqueles que continuam procurando.*

Paulo Freire, *The Politics of Education*, 1985, p.2 *apud* Giroux, 1997, p.123.

Meu interesse pelo tópico autonomia do aprendiz surgiu em meados de 2006, durante o curso de Especialização em Língua Inglesa. Recordo-me de um dos módulos que estudamos, no qual esse tema fora apresentado, atraindo minha atenção.

---

<sup>1</sup>EP corresponde à abreviação em inglês de *Exploratory Practice*. EPCentre, em inglês, é o Centro de Prática Exploratória. É também o “site” eletrônico do referido Centro que pode ser acessado através do endereço eletrônico <http://www.letas.puc-rio.br/epcentre/> (também incluído no Capítulo 7, Referências bibliográficas).

A definição do conceito de autonomia do aprendiz apresentada estava mais orientada para o trabalho e a pesquisa desenvolvidos nos “centros de auto-acesso”<sup>2</sup> (*self-access centres*)<sup>3</sup>. No entanto, tal definição acerca daquele conceito não encontrou ressonância no meu questionamento. Intuitivamente, sabia que havia algo mais que pairava em relação à autonomia do aprendiz, o que me motivou a investigar nesta área.

No primeiro encontro com minha orientadora na época, para delinear e planejar como encaminharíamos a investigação do tópico proposto, me foi sugerido que eu escrevesse um diário após cada leitura investigativa sobre a autonomia do aprendiz. Ou seja, eu iria registrar minha reação em relação àquilo que havia terminado de ler, confeccionando um diário que se tornaria, também, um instrumento de pesquisa dentro da minha própria investigação<sup>4</sup>. Aceitei a orientação e decidi então escrever o diário assim que finalizasse a leitura do texto em andamento na época, que era *Autonomy in foreign language learning*, de Henri Holec (1979, 1981)<sup>5</sup>.

## 1.2 O projeto

Algo bastante curioso aconteceu no dia seguinte ao do encontro com minha orientadora da monografia, quando eu estava em aula com Larissa<sup>6</sup>, uma aluna particular de um dos cursos de línguas onde atuo como professora de ILE<sup>7</sup>. Estávamos discutindo sobre cinema etc. - e Larissa havia dito que gostava muito de

---

<sup>2</sup>Todas as traduções feitas no presente trabalho são de minha responsabilidade.

<sup>3</sup>A discussão das diferentes definições que envolvem a autonomia do aprendiz (*learner autonomy*) está reservada para o capítulo seguinte; por ora, menciono apenas os centros de auto-acesso, voltando a abordar tal conceitualização mais adiante.

<sup>4</sup>Somente neste momento, ao redigir o texto acima, pude perceber que a idéia da escritura do diário estava calcada no meu processo de reflexão crítica sobre as leituras que estava fazendo.

<sup>5</sup>Conforme dito anteriormente, explicarei melhor a definição de Holec à autonomia do aprendiz no capítulo seguinte.

<sup>6</sup>Nome fictício, escolhido pela própria, na presente investigação. Durante a redação do presente texto, percebi que poderia dar espaço para Larissa escolher seu próprio nome fictício no estudo atual. Elaborarei com mais detalhes as circunstâncias da escolha do atual nome fictício (Larissa), na Seção 4.1.2. O nome fictício de Larissa na monografia foi "Marta", escolhido por mim mesma. Este trabalho constituiu a Monografia de Conclusão do Curso de Especialização em Língua Inglesa, PUC-Rio, 2006/2007, anteriormente citado.

<sup>7</sup> Inglês como língua estrangeira.

assistir filmes - quando uma idéia cruzou minha mente (baseada na idéia que minha orientadora havia me dado): propus à Larissa que ela assistisse, semanalmente, a um filme com áudio em inglês, no máximo com legendas em inglês e, em última instância, recorresse à versão legendada em português quando a compreensão do texto começasse a ficar comprometida. Sugerí que, após assistir o filme, Larissa escrevesse um pequeno diário, procurando narrar o que a experiência de ter visto o filme havia significado dentro do projeto proposto. Eu esperava que Larissa registrasse: (1) quais as decisões que ela havia tomado durante o período que assistiu ao filme; (2) o porquê dessas decisões e (3) o que/como havia se sentido ao tomar tais decisões. Na verdade, esses três aspectos do projeto proposto à Larissa constituíram as três questões que, a princípio, nortearam a pesquisa no trabalho monográfico. Ademais, como a aula era de ILE, pedi à Larissa que procurasse redigir o diário na língua inglesa na medida do possível, procurando fazer uso de certos vocábulos e/ou expressões em português, sua língua materna, caso houvesse necessidade. Larissa aquiesceu de imediato ao projeto e concordamos em falar sobre ele na aula seguinte.

Após o ocorrido, comuniquei à minha orientadora o que Larissa e eu havíamos combinado, bastante empolgada com o projeto e com o que ele poderia significar dentro da pesquisa que havia proposto fazer, tanto para mim, quanto para Larissa. Foi sugerido que eu gravasse as aulas com Larissa para que mais tarde eu pudesse refletir melhor sobre o que havia se passado. Essa reflexão, todavia, não se destinava primeiramente à mera análise de acontecimentos no ambiente escolar, mas, acima de tudo, constituía-se em *oportunidades* para que Larissa e eu pudéssemos procurar, em conjunto, compreender melhor aquilo que estávamos fazendo, fosse isso o projeto ou “aquilo que esta[va] acontecendo” (Goffman, 1974, p.25) durante nossos encontros semanais.

Tal pensamento encontrava-se sustentado em princípios da PE<sup>8</sup> (Allwright, 2001; 2003), arcabouço teórico-metodológico que norteou o estudo no trabalho

---

<sup>8</sup> Cito, brevemente, alguns desses princípios que constituem a PE e que acreditava estar usando, de forma *integral*, na pesquisa anterior: 1) o envolvimento de todos os participantes na busca do entendimento “[d]o que está acontecendo” (Goffman, 1974, p.25) nas práticas discursivas em sala-de-aula [e fora dela]; 2) a busca da compreensão do que se passa entre os participantes direcionada para “o desenvolvimento mútuo” destes (EP Centre, 2008). Lembro ao leitor que farei uma explanação mais detalhada sobre PE e seus princípios no Capítulo 3.

monográfico e que embasa também a atual pesquisa. Em outras palavras, as *oportunidades* que Larissa e eu iríamos construir juntas, em aula, seriam *aprendizagem* para que ambas pudéssemos refletir acerca de nossas próprias interpretações das situações por nós vividas e experienciadas. Sendo assim, as gravações das aulas seguidas da reflexão sobre as mesmas seriam uma maneira de nós duas realizarmos pesquisa durante a própria aula (EP Centre, 2008), e não somente uma forma de se coletar material para análise para um determinado projeto de pesquisa, com certa duração. Desta forma, estaríamos integrando a prática pedagógica à investigação em curso (Allwright, 2001, p.126; Allwright, 2003, p.129), contribuindo, ao mesmo tempo, para a *inclusão* de Larissa enquanto participante *ativa* no processo investigativo (Allwright & Hanks, 2009).

### 1.3

#### **O que o projeto significou para Larissa e para mim**

Larissa mostrou-se bastante envolvida com o projeto, desde o início, dedicando-se a ele integralmente. A princípio, havíamos concordado em mantê-lo até o fim do primeiro semestre de 2007, todavia, em uma das últimas aulas daquele semestre, Larissa decidiu dar continuidade ao projeto no segundo semestre de 2007 também, uma vez que continuaríamos a ter aulas juntas.

Com a permissão escrita de Larissa e sua mãe, comecei a gravar em áudio analógico as aulas que Larissa e eu tivemos a partir da proposta do projeto. Tal fato só se deu no início de abril de 2007, já que as aulas de inglês de Larissa começaram um pouco atrasadas (aproximadamente, em meados de março), devido à longa negociação ocorrida entre o curso e a mãe de Larissa, até que a efetivação do início das aulas se concretizasse.

Descobri ao final do estudo anterior que, durante todo o projeto - de abril a dezembro de 2007 - Larissa interpretou que o mesmo destinava-se, exclusivamente, a uma maior fluência de sua produção oral, principalmente, e à melhora de sua pronúncia. Em momento algum, ela o relacionou ao seu processo de reflexão crítica acerca de suas tomadas de decisão, durante o próprio projeto. Na realidade, num encontro extra-classe para mostrar à Larissa o trabalho monográfico concluído e

explicá-la sobre a defesa<sup>9</sup> do mesmo, tentei guiá-la para que ela pudesse perceber o outro aspecto do projeto. Porém, isso não aconteceu e terminei por mencionar, diretamente, esse outro desdobramento do mesmo. Aliás, como disse acima, minha intenção inicial, ao sugerir a realização do projeto, fora observar as ações autônomas de Larissa, levando em consideração as três questões já abordadas anteriormente. Naquele momento, eu havia me convencido de que a autonomia do aprendiz estava exclusivamente associada ao *aspecto cognitivo* do aprendizado de qualquer ser humano, podendo ser *concedido* de A para B (cf. Apêndice 1), como eu mesma escrevi, na época. Somente ao longo do desenvolvimento e confecção da monografia é que fui tomando consciência do outro aspecto ligado à visão da autonomia - como um processo de reflexão crítica sobre o que se faz, construído dialogicamente com o outro nas interações socio-comunicativas - que será mais elaboradamente explanado no capítulo que se segue.

Sendo assim, o projeto que, originalmente destinava-se à observação das ações autônomas de Larissa, revelou-se de uma grandiosidade e de uma complexidade inesperadas para mim, já que abarcou, também, o meu despertar de consciência durante o estudo desenvolvido na época. Não era só Larissa quem não “percebia” outros desdobramentos do projeto. Eu também, a professora de ILE de Larissa e candidata ao título de especialista em Língua Inglesa, além de mestranda em Estudos da Linguagem<sup>10</sup> não conseguia relacionar o que estava acontecendo nas aulas com Larissa e o projeto com uma visão mais crítica da autonomia do aprendiz. Não tenciono dizer com isso que eu deveria ter sido capaz de atinar para o que estava acontecendo naquela época como o faço agora; desejo, antes de tudo, narrar meu processo de conscientização e o de Larissa ao longo do estudo anterior e deste também. Reconheço, dessa forma, que Larissa e eu estamos envolvidas num processo de reflexão crítica e, sendo assim, em estágios distintos e individuais de despertar de consciência. Na realidade, minha percepção da autonomia do aprendiz deu-se ao

---

<sup>9</sup>Larissa aceitou defender a monografia comigo e assim o fizemos no dia 17 de dezembro de 2007, na PUC-Rio.

<sup>10</sup> Durante o curso de Especialização em Língua Inglesa, realizado em 2006, na PUC-Rio, candidatei-me ao processo de seleção para o curso de Mestrado em Estudos da Linguagem, com início em 2007, também na PUC-Rio e fui aprovada. Na época do desenvolvimento do estudo monográfico de conclusão do curso de especialização mencionado, já estava cursando as disciplinas obrigatórias do referido mestrado.

longo do projeto e da escrita da monografia, na medida em que eu percebia certas associações entre aquilo que lia, o que acontecia em aula com Larissa e os encontros que tinha com minha orientadora. Logo, podemos perceber como a tomada de consciência referente à própria compreensão do processo que se desenrolava tanto no projeto e nas aulas, quanto na realização do estudo e na elaboração do trabalho monográfico, respectivamente, se deu em relação às duas “praticantes”<sup>11</sup> (“practitioners”, Allwright, 2000, p.8; 2003) do encontro pedagógico: Larissa e eu.

#### 1.4

#### **A defesa do trabalho monográfico: mais “oportunidades de aprendizagem”**

A parceria que se estabelecera entre Larissa e eu se consolidou na defesa da monografia, em dezembro de 2007, na PUC-Rio. Apresentamos o trabalho monográfico juntas e tal acontecimento deu ensejo a novas “oportunidades de aprendizagem” (Allwright, 2005) construídas no momento da defesa. Em outras palavras, durante minha explanação, Larissa interpelou-me para expor seus pontos de vista sobre certas situações que haviam ocorrido nas aulas gravadas e sobre as quais eu não a havia convidado para emitir sua opinião. Por outro lado, cabe destacar que, nesta ocasião, Larissa conseguiu esclarecer que algumas afirmações feitas por ela haviam interpretadas diferentemente por mim. Um desses momentos será mostrado mais à frente, no Capítulo 5, no qual Larissa me esclarece sobre uma das questões cruciais que fora trazida à tona, em uma das aulas gravadas, em 2007, a qual eu havia interpretado de maneira completamente diversa da dela.

Durante esses momentos em que Larissa emitiu sua opinião acerca de certas situações que haviam ocorrido em aula, percebi o valor destas *oportunidades*, que se constituíam como esclarecimento e *aprendizagem* para nós duas. Adotando uma postura crítica sobre meu próprio trabalho, lastimo não ter gravado em áudio aqueles momentos, uma vez que descortinaram visões de mundo até então escondidas na

---

<sup>11</sup> Discutirei a noção de “praticantes” (Allwright, 2000, p.8; 2003) do encontro pedagógico no capítulo seguinte.

“limitação” da análise feita meramente por mim, sem ter recorrido à interpretação da “pesquisada”.

O que quero dizer é que a gravação das falas<sup>12</sup> esclarecedoras de Larissa teria propiciado, no meu entender naquele momento, a possibilidade de eu e Larissa, juntas, escutarmos, refletirmos sobre o ocorrido e compararmos nossas interpretações. Tal acontecimento também tornaria possível outro tipo de abordagem no que concerne à participação<sup>13</sup> de Larissa na pesquisa atual. Todavia, mesmo não tendo realizado a gravação, sua presente menção neste texto demonstra minha preocupação e meu processo de conscientização ao fim do trabalho monográfico e já no início do estudo atual, no sentido de buscar captar a interpretação de Larissa, tanto em relação ao estudo prévio, quanto neste. Para tanto, a convidei para refletir comigo acerca dos momentos mais marcantes ocorridos em aula no ano de 2007, i.e., ambas estamos revisitando determinadas situações, em um processo de re-significação daquilo que havíamos compreendido anteriormente. Sendo assim, podemos afirmar que a autonomia do aprendiz está sendo revisitada, através de nossa reflexão crítica sobre nossos próprios processos de conscientização e de entendimento.

---

<sup>12</sup>A palavra fala tem sido usada na literatura, com duas acepções (Crystal, [1985] 2000, p.107). A primeira delas, ligada à Fonética, representa “um MEIO de transmissão para a língua” (maiúsculas no original) (ibid.). A segunda acepção, referente à Linguística, engloba os aspectos “FONOLÓGICOS, GRAMÁTICAIS e SEMÂNTICOS, bem como [os] fonéticos” da “**língua falada**” (maiúsculas e negrito no original) (ibid.). Dentro desta segunda acepção, chamo a atenção para o termo “**evento de fala**” (negrito no original) (Crystal, [1985] 2000, p.108), o qual destaca “o papel dos participantes ao construir um DISCURSO de intercâmbio verbal” (ibid.). Embaso minha decisão, de fazer uso do termo *fala* como equivalente de *discurso*, na asserção de Crystal ([1985] 2000) de que “a palavra **discurso** muitas vezes é vista como sinônimo de fala” (negrito no original) (ibid., p.108).

<sup>13</sup>Apesar do presente estudo não se destinar a discutir e aprofundar as conceituações existentes acerca de “participação” em pesquisa, faço uma breve explanação sobre o tipo de “participação” de Larissa na pesquisa atual no Capítulo 3. Para tal, ancore-me na Dissertação de Mestrado de Santiago (2009).

## 1.5

### O estudo atual: refletindo em aula no programa de mestrado

*É impossível ir em direção à nossa luz sem que, ao mesmo tempo, tenhamos que enfrentar a sombra que nos habita.*

Karlfried Graf Dürckheim

Peculiar foi a maneira como a idéia para este estudo surgiu, conforme se segue. No início de 2008, eu estava cursando uma das disciplinas ministrada por minha atual orientadora, no terceiro período do programa de Mestrado em Estudos da Linguagem, da PUC-Rio. Logo na primeira aula, nós, alunos do programa, fomos convidados a narrar nossas intenções de pesquisa para os demais colegas. A fim de que pudéssemos nos orientar, procuramos seguir um pequeno roteiro de perguntas, sugeridas por nós e por nossa professora. Além disso, tivemos a oportunidade de registrar, em forma de desenho, ou por escrito, nossas respostas para tais questionamentos. E assim foi feito. As perguntas propiciaram o meu repensar sobre tudo aquilo que havia feito no trabalho monográfico anterior e descobri, com surpresa, que não havia consultado Larissa sobre os momentos mais cruciais e significativos em nossas aulas, em 2007, como gostaria de tê-lo feito!

Em outras palavras, ao realizar a investigação anterior, me propus a utilizar a PE e seus princípios ao longo de *toda* a pesquisa. Realmente, me inspirei nos princípios da PE em muitas situações nas nossas aulas, porém Larissa não teve acesso aos recortes dos momentos mais significativos (todos feitos por mim) antes do fim do trabalho monográfico. Ademais, ela não participou na interpretação daqueles momentos, emitindo seu ponto de vista sobre os mesmos - contribuindo para um maior enriquecimento da investigação. Sendo assim, entendo hoje que a utilização da PE na pesquisa anterior foi atomística, no sentido de limitar-se a alguns momentos e a outros não. Já que um dos princípios da PE é o envolvimento de todos busca da compreensão (EP Centre, 2008) “[d]o que está acontecendo”<sup>14</sup>(Goffman, 1974, p.25),

---

<sup>14</sup> Goffman (1974) não menciona a PE, até porque, esta última é bem mais recente do que a obra citada do autor. Tomei a liberdade de citar Goffman (ibid.) como o estou fazendo, ao entender que algumas ideias do estudioso em questão podem ser incorporadas na narrativização do meu processo de pesquisa, conquanto pareçam aquelas diretamente relacionadas à PE. Ademais, utilizei o conceito de “enquadres” de Goffman (1974) como uma das unidades analíticas, na minha interpretação das interações selecionadas para a atual investigação, como explicarei melhor, mais adiante.

me dou conta, neste momento, que faltou dar à Larissa a oportunidade para participar ativamente no processo de investigação anterior de maneira holística e exploratória<sup>15</sup>. Desta forma, teria propiciado uma maior integração da prática pedagógica à pesquisa (Allwright, 2001, p.126; Allwright, 2003, p.129) - que se propunha exploratória - incluindo as vozes de todos os envolvidos naquele processo.

À medida que escutava meus colegas narrando suas intenções de pesquisa ou as pesquisas em andamento, percebi que poderia, sim, refletir, com a ajuda de Larissa, sobre o estudo prévio, na pesquisa atual. Concebia-se, assim, a idéia norteadora do estudo presente, enquanto eu estava em aula, como aluna - assemelhando-se ao que havia ocorrido, no trabalho monográfico, com a proposta do projeto à Larissa. Lembro-me, muito bem, da minha narrativa do trabalho (in)concluído no estudo anterior e daquilo que me propunha a fazer, com o auxílio de Larissa, no atual. Sentia que poderia “redimir-me” ao dar e incluir a voz de Larissa dessa vez, saciando minha frustração com o produto final que fora, neste sentido<sup>16</sup>, a monografia da Especialização. Aliás, no término da defesa da mesma, havia proposto à Larissa dar continuidade àquela parceria, contudo não atinava muito claramente com o que poderia ser feito.

## **1.6 A parceria em andamento**

Meu horário de trabalho no início do período letivo de 2008 já estava bastante preenchido e eu ainda estava cursando as disciplinas obrigatórias do programa de mestrado citado. Ainda assim, ofereci-me para continuar a dar aula para Larissa devido, mais uma vez, à demora que houvera na negociação entre o curso e a mãe de Larissa para o retorno das aulas. A efetivação deste só ocorreu em meados de março daquele ano, apesar do período letivo ter iniciado em fevereiro. O esquema de aula

---

<sup>15</sup>Exploratório(a) no texto atual está sempre associado(a) à Prática Exploratória, constituindo um sinônimo desta.

<sup>16</sup>Esclareço ao leitor que essa insatisfação se deu com o fato de eu não ter dado oportunidade à Larissa para participação mais ativa na pesquisa para a monografia. Estou bastante satisfeita com o texto monográfico enquanto produção como parte do meu processo de aprendizagem.

continuar a ser o mesmo, i.e., 60 minutos semanais, dentro das possibilidades financeiras da mãe de Larissa, no feitiço de aula particular.

Na aula seguinte com Larissa - após minha aula na PUC-Rio, onde havia exposto informalmente meu atual projeto de mestrado - convidei-a para participar na pesquisa atual, o que a deixou muito animada e feliz.

Atualmente, Larissa e eu estamos dando continuidade à parceria construída por nós duas, iniciada no estudo anterior expresso textualmente na monografia. Todavia, desta vez, a voz de Larissa está refletindo a verdadeira idéia de uma real “praticante”<sup>17</sup> (Allwright, 2000, p.8; 2003) do processo pedagógico. Em outras palavras, seus posicionamentos e suas visões de mundo estão também fazendo parte deste texto, juntamente com minha interpretação dos momentos mais relevantes ocorridos em nossas aulas em 2007. Larissa está sendo convidada a refletir acerca destes, co-criando novas *oportunidades de aprendizagem* para ambas as praticantes, de re-significação de nosso próprio conceber do que é a “vida em sala-de-aula e fora dela” (Miller, 2001; Moraes Bezerra, 2007). Tal processo dialógico (Bakhtin, 1992) por excelência, reveste-se, antes de tudo, da complexidade intrínseca como uma de suas características principais, onde as tensões geradas nas situações comunicativas revelam, primordialmente, dois seres humanos buscando fazer sentido de suas próprias vidas. Seres com posicionamentos em relação ao mundo e à maneira como o compreendem que, ora se entrelaçam e ora se desatam, qual uma tapeçaria sendo artesanalmente tecida. Ou então qual cordas tão fluídicas e sutis, impossíveis de serem vistas a olho nu, interligando e/ou intersectando diferentes visões de mundo, constituindo um universo plural, rico e complexo de vidas e inteligências múltiplas. Dentro desta perspectiva, nossos entendimentos acerca do mundo tornam-se a re-significação de si mesmos, para cada uma de nós; eles são des- e co-construídos nos nossos encontros socio-interativos e nas práticas discursivas entre mim e Larissa.

---

<sup>17</sup>Doravante, usarei o vocábulo “praticante” com a ideia atribuída por Allwright (2000, p.8; 2003) e sem aspas, para tornar a leitura do presente texto mais agradável.